DOCUMENT RESUME

ED 136 554 FL 008 275

AUTHOR	Odwarka, Karl, Ed.
TITLE	Culture and Civilization of the German Speaking States. Proceedings of the Tenth Annual Iowa Regional AATG Workshop, University of Northern Iowa, March 21-22, 1975.
INSTITUTION	American Association of Teachers of German.
PUB DATE	76
NOTE	115p.
AVAILABLE FROM	American Association of Teachers of German, 339 Walnut St., Philadelphia, Pennsylvania 19106 ($4.00)
EDRS PRICE	MF-$0.83 Plus Postage. HC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	*Area Studies; Conference Reports; *Cultural Background; *Cultural Education; Culture Contact; Educational Change; *German; *German Literature; Immigrants; *Language Instruction; Language Teachers; Political Science; Second Language Learning
IDENTIFIERS	Austria; East Germany; *German Culture; Germany; Switzerland; West Germany

ABSTRACT

These Proceedings include 26 addresses and papers on culture and civilization in German-speaking countries. Papers on politics and culture in Switzerland, East and West Germany, and Austria begin the book. These papers were written by Gerhard Weiss, Franz Lehner, Eduard Adler, Sonja Elm and Karl Borchard. Three sections on teaching culture and civilization include articles on beginning language classes, images of women in German culture textbooks, culture in art, German dialects and teaching of medieval German civilization. These papers were written by Henri Chabert, Fritz Konig, Marion Clay, John ter Haar, James Sandrock, Karen Bahnick and Ford Parkes. A section on German-American heritage discusses the German influences in Iowa and the effects of Americanization on certain German immigrants, in papers by Robert Clark, James Dow, Alan DuVal and Patricia Herminghouse. Four papers by Donald Ruhde, Werner Will, Karl Odwarka and Gerhard Brinkmann deal with school reforms in West Germany. Special area studies of Austria, Switzerland and East and West Germany are presented, in papers by Donald Whitnah, Jurgen Koppensteiner, Gerald Neumann, Rudolf Kunzli, Victor Peters and Suitbert Gammersbach. Nine of the papers are in German. (CHK)

****
* Documents acquired by ERIC include many informal unpublished *
* materials not available from other sources. ERIC makes every effort *
* to obtain the best copy available. Nevertheless, items of marginal *
* reproducibility are often encountered and this affects the quality *
* of the microfiche and hardcopy reproductions ERIC makes available *
* via the ERIC Document Reproduction Service (EDRS). EDRS is not *
* responsible for the quality of the original document. Reproductions *
* supplied by EDRS are the best that can be made from the original. *
****

CULTURE AND CIVILIZATION
OF THE
GERMAN SPEAKING STATES

Proceedings of the
Tenth Annual Iowa Regional AATG Workshop

UNIVERSITY OF NORTHERN IOWA
March 21-22, 1975

U S DEPARTMENT OF HEALTH,
EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF
EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

PERMISSION TO REPRODUCE THIS COPYRIGHTED MATERIAL BY MICROFICHE ONLY HAS BEEN GRANTED BY
Karl Odwarka

TO ERIC AND ORGANIZATIONS OPERATING UNDER AGREEMENTS WITH THE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION. FURTHER REPRODUCTION OUTSIDE THE ERIC SYSTEM REQUIRES PERMISSION OF THE COPYRIGHT OWNER

AMERICAN ASSOCIATION OF TEACHERS OF GERMAN
IOWA CHAPTER

Edited by Karl Odwarka

Members of the Editorial Advisory Committee

Charles Connell	*Cornell College*
Theodore Hovet	*University of Northern Iowa*
Fritz König	*University of Northern Iowa*
Jürgen Koppensteiner	*University of Northern Iowa*
Chairman, Gerhard Weiss	*University of Minnesota*

Copyright 1976 by Karl Odwarka

All rights reserved.

No part of this publication may be reproduced without permission from the various authors.

Published by the Iowa Chapter of the American Association of Teachers of German, 339 Walnut Street, Philadelphia, Pennsylvania 19106.

Preface

The Tenth Annual Winter Workshop of the American Association of Teachers of German (Iowa Chapter) was held in late March, 1975, on the campus of the University of Northern Iowa in Cedar Falls.

Following a tradition begun in Cedar Falls in 1966 and continued at Iowa State University in Ames (1967), Simpson College in Indianola (1968), Grinnell College in Grinnell (1969), Buena Vista College in Storm Lake (1970), Central College in Pella (1971), Luther College in Decorah (1972), Graceland College in Lamoni (1973), and Westmar College in Le Mars (1974), some 250 teachers of German from a ten state area in the Midwest attended this year's workshop.

The theme of the workshop, "Culture and Civilization of the German Speaking States," was in part successfully accomplished by the presence of official representatives from Austria, the Federal Republic of Germany, the German Democratic Republic, and Switzerland. The workshop and this publication of its proceedings were supported financially by the Department of Foreign Languages, the College of Humanities and Fine Arts, and the Graduate College of the University of Northern Iowa, as well as both the national office and the Iowa Chapter of the American Association of Teachers of German.

The workshop was only made possible through the efforts of students and faculty of German on the campus of the University of Northern Iowa, under the direction of Mr. Douglas Neymeyer, Assistant Workshop Director, and members of the Planning Committee of the American Association of Teachers of German, under the direction of Mr. Charles Silliman, Chairman. Special thanks go to Dean Janet Travis for her stimulating address at the Friday night banquet, to Joann Mackin, Secretary of the workshop, who also prepared this manuscript, and to Elisabet Morris for the technical production of these proceedings.

Finally, I should like to add that three papers read at the workshop are not included in the proceedings; they did not meet the publication deadline. However, papers by Professors Brinkmann and Neumann, which were not presented in March, are included here because of their relevance to the theme, "Culture and Civilization of the German Speaking States".

The next workshop of the Iowa Chapter of the American Association of Teachers of German is planned for March, 1976, on the campus of the University of Iowa in Iowa City.

August, 1975
Cedar Falls, Iowa

Karl Odwarka
Workshop Director

Welcome to the Workshop

James G. Martin, University of Northern Iowa
Vice President and Provost

My remarks will be in English since it seems more diplomatic to profane that language than German on such an occasion. You are more than welcome on our campus, which is to say that we consider you as honored guests and in a benefactor role. We would presume to say that we think this is a good educational environment for such a conference because of the keen interest on this campus in German and other languages. Our enrollment, contrary to national trends, is increasing in Foreign Languages, in spite of elimination of curricular requirements. Your presence here will surely enrich our intellectual environment and we know that the workshop will be productive.

Charles Silliman, Iowa Chapter, AATG
President

It is an honor for me to welcome you to the Tenth Annual Iowa AATG Workshop. Last year our successful workshop at Westmar College had the theme, "German: Alive and Doing Well in the Midwest." For my part in welcoming you I want you to know that German is indeed alive and well in Iowa. In 1957 there were as few as 100 teachers of German in our state, today there are 276. In the four-year period from 1970-1974 we gained 900 school students of German.

We are proud of our quality and of our gains in numbers, so it is with a positive spirit that we welcome you to Iowa and this excellent conference.

CONTENTS

Keynote Address: culture, Culture über alles, or: Tacitus Revisited . . . *Gerhard Weiss* 1

Kulturelle Vielfalt und Politik in der Schweiz . . . *Franz Lehner* 7

Österreich-Heute . . . *Eduard Adler* 11

Das Bildungssystem in der Deutschen Demokratischen Republik . . . *Sonja Elm* 16

The Federal Republic of Germany Today – Political, Economic and Cultural Perspectives . . . *Karl Borchard* 21

Section A: Teaching Culture and Civilization I

Why Take a Foreign Civilization Course . . . *Henri Chabert* 24

Culture in the Teaching of Beginning Language Classes . . . *Fritz König* 27

Section B: Teaching Culture and Civilization II

The Image of Women in German Culture and Civilization Textbooks . . . *Marion Clay* 31

Cultural Historical Dimension in the Art of Albrecht Dürer . . . *John A.A. ter Haar* 34

Section C: Teaching Culture and Civilization III

Waldheimat: No Goethe, No Gothic . . . *James P. Sandrock* 39

Introducing the German Dialects . . . *Karen Bahnick* 42

Teaching Medieval German Civilization in a Literature Course in Translation . . . *Ford B. Parkes* 45

Section D: German-American Heritage

German Settlement in Iowa: Remnants on the Land . . . *Robert E. Clark* 47

The Iowa German Newspapers . . . *James R. Dow* 51

Christian Metz, German-American Religious Leader and Pioneer . . . *F. Alan DuVal* 54

From "Deutsche Turner" to "American Turners": an Immigrant Institution and the Process of Americanization . . . *Patricia Herminghouse* 58

Section E: School Reforms in West Germany

Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland: vom Vorschulunterricht bis zum zehnten Schuljahr . . . *Donald Ruhde* 65

Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturelle Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe . . . *Werner H. Will* 68

General Education in the United States and the Hochschulreife in the Federal Republic of Germany – A Comparison . . . *Karl Odwarka* 71

Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland: die Hochschule . . . *Gerhard Brinkmann* 74

Section F: Special Area Topics I: Austria and Switzerland

America and the Occupation of Austria . . . *Donald R. Whitnah* 79

The Image of Austria in American News Magazines . . . *Jürgen Koppensteiner* 84

Die Schulversuchsarbeit in Österrich . . . . *Gerald Neumann* 90
Das Schweizerdeutsch und der Schweizer . . . . *Rudolf Künzli* 93

Section G: Special Area Topics II: The Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic

The Transition from Individual to Communal Farm Operations in East Germany . . . . *Victor Peters* 97
Die Freie Schule: Ein Prüfstein der Demokratie . . . . *Suitbert Gammersbach* 103
List of Contributors 106

Keynote Address

"culture, Culture über alles, or Tacitus revisited"

SPEAKER: Prof. Gerhard H. Weiss

University of Minnesota

> The Germans themselves, I am inclined to think, are natives of the soil and extremely little affected by immigration or friendly intercourse with other nations . . . . Who would leave Asia, Africa or Italy to visit Germany, with its unlovely scenery, its bitter climate, its general dreariness to sense and eye, unless it were his home? (Tacitus, *Germania*)[1]
>
> Germania est patria nostra. (*Lingua Latina*, a textbook for German secondary schools in the 1930s)

It used to be "typisch Deutsch" to invoke the spirit of Goethe whenever one wanted to speak of German culture. Times have changed, and to the present generation of Germans, Goethe is no longer the spokesman, he is no longer relevant, they no longer know him. "Mit Goethe durch das Jahr" may be a pious book of pretty quotes, sent out to foreign Germanists, but it certainly is not the bible of the average German. We, who are concerned with *Landeskunde*, that is culture in its broadest sense, must find for ourselves a new patron saint and, like the medieval clerks who fashioned their own "Saint" Goliard, I would like to proclaim Tacitus as the founding father of our discipline.[2] He was not a German, nor were the people he wrote about Germans in the modern sense. Yet, he is the earliest known *Landeskundler*, writing a monograph about the Germanic people, and he has been the prime witness for all things good and all things bad that have since happened in the German speaking world. He was in an enviable position, because he discovered a *terra incognita*, and what he said was not immediately contradicted by others who claimed to know better. This, as all of us know who are involved in *Landeskunde*, is the curse of our discipline. For every statement we make, others will immediately think of exceptions, and every argument is received with the usual "yes – – but . . ." Tacitus discovered Germania for the Romans, perhaps as we are now discovering the DDR – and begin to include it in our conferences and deliberations.

Tacitus did not have to worry about "big C" culture versus "small c", since there was no "big C" to report on. He could only speak about the "cultura minor", and no one would accuse him of plebeian tendencies. He had no problems with a divided Germany, because he had no Germany to worry about. If he was aware of one thing, it was the fact that there were many Germanic tribes, that there was great diversity. The pretty sentence from our Latin textbooks that many of us who went to school in Germany may still remember: "Germania est patria nostra" was certainly not a classical quotation from Roman times. Rather, it is part of 19th century German thought, part of "vertiefte Deutschheit" which was artificially fostered by the 19th century nationalists who did so much damage to our discipline of *Germanistik*. *Landeskunde* as we see it, and as the 10th Iowa Conference presents it, has NOTHING to do with national jingoism. Its purpose is to describe contemporary German culture, not to apologize for it.

Our patron saint Tacitus, then, had fewer problems. He was a Roman and, thus, he had sufficient distance to observe the Germanic culture. He had models after which to pattern his work, but he did not have to bother with definitions and methodology. To him, all aspects that helped picture life among the Germanic tribes were acceptable. He was a dilettante who did not have to respect the strictures of a discipline.

Today, the picture has become more complex. While we as teachers of German are critically concerned with *Landeskunde*, we hear that we really are not adequately prepared for the job. We need the social scientist, the anthropologist, the historian, the economist, and what have you, to complete the task. True, we do need them, and we welcome them in our midst, but as helpers, not as rulers. *Landeskunde* is an interdisciplinary concept which itself is subordinated to *Germanistik*. It is a valuable tool, not an end in itself. And it is not a protective screen of pseudo-respectability behind which we can hide the chronic inferiority complex of students of language and literature.

I firmly believe in the value of *Landeskunde*, but to me it can only be accepted as service discipline, useful primarily to the non-native student of (in our case) German. In other words: we do not study the German language and literature to become more proficient in *Landeskunde*, but rather we study *Landeskunde* to become more proficient in our comprehension of language and literature. While our primary concern may be with the contemporary German scene, we could also imagine its application to a careful study of the past, so that we can understand Goethe, or Gryphius, or Walther von der Vogelweide within the framework of their own time, and not merely in the projection of ours.

Landeskunde gives the student an insight in the broadest aspects of life in another country or in another time. It is not opposed to cultural values, and it is not opposed to historical perspectives. However, it is descriptive, not prescriptive. It does not state what ought to be, but rather what is (or was). It is a didactic device through which the student can achieve knowledge and insight which are otherwise elusive to his grasp.

For our purpose as teachers of the German language and literature, *Landeskunde* may be defined as the integrated sum-total that makes up the everyday life of a society. It includes a general comprehension of the traditions and how they have evolved, the conditions of life, even those elements that Taine called "race – milieu – moment," it contains the myths and self-illusions, the patterns of behavior, in brief: all that which shapes the way of life and mode of thinking of man. *Landeskunde* attempts to integrate these elements. It is concerned with the more general aspects of each, not so much with the details. Social statistics, for example, remain the province of the sociologist; questions of royal lineage are best left in the hands of the historian. The student of *Landeskunde*, however, needs to know how a society functions and what "makes it tick." The student of the contemporary German scene, for example, needs to know that there are many "Gastarbeiter" in the Federal Republic, and the economic reasons for it. He needs to know something about German industrialization and the human misery connected with its development, so that he can understand the works of the German naturalists, and the drawings of Käthe Kollwitz. While he does not have to understand all the intricacies of the administrative system of Old Austria, the concept of bureaucracy and officialdom is necessary for a full comprehension of the works by Franz Kafka.

Landeskunde is closely related to German Studies, a term often used as its American synonym. However, there are some differences. German Studies, as I see it, is more technical, is more devoted to exact detail. German Studies places its emphasis on a multiplicity of disciplines, not so much on their integration. *Landeskunde* must also not be confused with "small c" culture, or "Umgangskultur", although "small c" culture can be a part of it. "Small c" culture is primarily behavior oriented, and that is only one aspect of *Landeskunde*. Perhaps a word or two should be said about "small c" culture which, after all, has been so fashionable among language teachers for some time. It has served well to create a new aspect of cultural awareness by introducing culture as communication. We are all deeply indebted to men like Edward Hall, Nelson Brooks, Ned Seelye and others[3] whose books have been eminently helpful to all of us who teach. Yet, as frequently happens with a good thing, "small c" culture has often been carried to absurd extremes. While it intends to be descriptive, in the hands of the inept it has often become prescriptive, and frequently raised the slob to the role of the cultural model: "Wie er sich räuspert, und wie er spuckt, das habt ihr ihm glücklich abgeguckt."[4] Indeed, by claiming to remove cultural cliches, "small c" advocates have often created new ones. The beer-drinking, Sauerkraut eating German has been replaced by his younger brother who is equally silly in more modern surroundings.

The fascination with "Umgangskultur" has led to a yearning for a didactic method which would give even the last of our teachers the means to introduce his pupils to the intricacies of German everyday life. Out of this grew the many "culture capsules" which attempted to reduce the unmanageable to manageable form, and which (to my mind at least) often were a disaster. Culture defies capsulation. It is like a tropical fish that loses its radiance on dry land. The culture capsules, by claiming to do away with old prejudices, often created new ones and reinforced among the students that there is such a thing as "the" German, and that he is subject to rather odd behavior patterns.

I do not want to be too critical of our efforts in the field of "small c" culture. I myself have been – and continue to be – a firm believer in its value. But, we must not lose sight of its limitations and must reach beyond it. We should come to the second stage of culture study where we can deal with broader concepts. This is not only intellectually more rewarding, but it is absolutely essential for a better understanding of a foreign culture. If we are interested in the forest, we should not spend all of our time studying ants.

It is this broader concept, then, which we have come to call *Landeskunde*, and the variety of papers that we find in this volume give evidence of its broad spectrum.

We want to attempt here to sketch some of the major aspects that would be of concern to a "landeskundliche Studie" of the German speaking area. As with any cultural study, it is best to work on contrastive principles, comparing the familiar with the unfamiliar, i.e. the American with the German phenomena. If a non-Western observer were to look at the German and American society and life style, he would find them basically alike. They are Western, they are identical, they are affluent. Yet, to us who live in one or the other country, there seems to be a considerable difference. What is it? How can we define it? It is at this point that the study of *Landeskunde* sets in.

The German speaking area, like ours, is an industrial world. Modern industrial society is primarily urban, is primarily a consumption-oriented society, is subject to the fluctuations of the market, has employment and unemployment problems, has an extremely high standard of living, needs export and import, needs energy and food. Its society is basically mobile, its traditions and its order are obscured. Class distinctions, though they still exist to some extent, are more and more obliterated and the extremes meet in a broad middle class. In America, social status is largely determined by wealth, by the club to which you belong and the suburb in which you live, while in Germany class distinction is still preserved through an educational system that has not totally shed its elitist aspects. Both societies have been able to eliminate to a large extent disease and hunger among their citizens, but now are plagued with weight problems (note the diet foods on the grocery shelves in both countries, and the "Weight Watchers" and "Trimm Dich" advertising in the papers), and have an ever increasing number of heart cases and cancer victims. To maintain the high standard of living, families have fewer children (in Germany one speaks of the "Pillenknick"), which leads to a percentage increase of the older population. In Germany, this is more evident than in the United States. Whole cities, like Berlin and Vienna are over-aged, leading to serious social problems.

While the German speaking area is very similar to the United States in its mode of living, the territories themselves are vastly different. We certainly do not need a geography lesson here (though some of our teachers might benefit from one, and most of our students certainly would). It is important to know, for example, that the climate in the German speaking area is a moderate one, with an abundance of rain and water (as any tourist can attest). Extremes as we know them in the United States simply do not exist. Waterways are important for the transportation of goods and agriculture is of secondary importance in the area's economy. Not one of the German states is self-sufficient in food production. Major population centers coincide with the major industrial areas. The *Ruhrgebiet*, for example, has grown from small towns and villages into one vast metropolitan area, combining heavy industry with the center of coal mining and the major waterways of Europe for the transportation of goods. The *Ruhrgebiet* is more than our Pittsburgh, because it combines utilization of natural resources, industry and transportation in one area.

In comparison to the United States, the German speaking area is small. The Federal Republic, with a population of over 60 million, roughly corresponds in size to the State of Oregon. The German Democratic Republic, with 17 million, is only a little larger than Virginia. Switzerland is about twice the size of Massachusetts, and Austria corresponds to Maine. Yet in these countries we find major topographical and regional differences, differences that by far exceed those found in the United States. Hamburg and Munich have little in common, except possibly the guest-workers at the main railroad station. Certainly they are more different than Los Angeles and New York. Distances in Germany are in reality short, but seem great; in the United States they seem short, but are in reality great. The rapid regional changes produce a psychological effect that makes one feel a distance where in reality there is none. Compared to the German speaking area, the United States is a uniform country.[5]

It is important to stress the multiplicity of the German speaking area in order to show that there is no ONE German, no ONE Germany, and no ONE German culture. German regionalism is a fact which cannot be erased, and it governs not only the topography of each area, but its speech, its way of life, architecture, customs and so on. Regionalism also helps to explain that to this day the concept of "Germany" has remained largely an intellectual abstraction for the citizens of the German states. What really matters is the home territory (Heimat) to which one is connected with emotional sentiment and affection. The refugees who were expelled from East Prussia in 1945, for example, found it at least as difficult to resettle in Lower Saxony or Bavaria as if they had gone to a foreign country.

German society is now predominantly urban. It has been so for several generations. While the cities have grown rapidly since the beginning of industrialization, their nucleus reaches back to the Middle Ages or, in a few instances, even to the days of the Romans. This long tradition has left its mark, just as the gradual growth through the centuries. Similar to the frontier towns of the United States, the German cities originally performed functions as protective settlements, market places, commercial centers, administrative centers, etc., functions which often are still reflected in their names. However, in contrast to the American cities, even the most modern German urban developments continue to reveal their historic origin and their unique character. Since they have been lived in for so long, its citizens have learned to plan and to preserve. With space at a premium, one has consciously attempted to prevent their inner decay. German cities are throbbing with the pulse of life, even "after hours," even on a Sunday, while our American cities are dead. In America, at least so it seems, we are still too close to the Romantic notion of the "evil city," and that the true moral fiber can be found only in a more rural environment (i.e., I suppose, the suburbs). The television show "Apple's Ways" in which a family had given up the evils and temptations of Los Angeles for the quiet charm of an Iowa small town is a case in point here. In Germany, the cities do not have such a stigma, and while the Bavarian "Auf der Alm, da gibts ka' Sünd" may be good for a movie or two, it is not being taken seriously. The German city, in spite of the strains and stresses of modern pressures, have remained liveable entities upon which their inhabitants look with pride.

Tacitus mentioned that the Germanic tribes were not blessed with natural resources. Though he was not a geologist, he was right nevertheless. The paucity of resources has forced Germany to export in order to be able to import. Thus, in a world recession Germany stands to suffer more than many other countries. If German products are not bought, Germany in turn cannot purchase the necessary raw materials and the food to take care of its population. The balance of payment, therefore, is of much more vital concern to the Germans than it is to us. If Germany wants to flourish, it must increase its export. To increase its export, it must increase productivity. To increase productivity, it needs workers. To increase its labor force, it must import workers from other countries. When production slackens, these guest workers become a serious social problem. Even without a recession, the massive introduction of Turks, Greeks, Italians, Yugoslavs and others into the German urban environment has been difficult at best and has led to many unfortunate incidents. An area previously practically without minorities has suddenly been thrust into a full grown "ethnic minority" problem with which it has difficulties to cope. Indeed, a small country like Switzerland, though also dependent on "guest workers", has seriously considered passing discriminatory legislation to prevent a cultural change of its society, so nicely called "Überfremdung." In Berlin, some sociologists have determined that, if the current zero growth of the German population continues, one can count on a Turkish Berlin within a generation or two.

The German speaking area is basically a poor land which cannot sustain its population except through high industrial productivity. The German area is not Schlaraffia, in spite of the present high standard of living, one that is higher than it has ever been before. The inherent poverty of this area which is now one of the richest in the world is reflected in the attitude of its citizens toward thrift. Though inflations and wars have wiped out savings twice during this century, people continue to save and are reluctant to buy on credit. The "credit payments" which are so much part of the American way of life are as yet relatively unknown in Germany. While charge accounts exist, the customary question of the clerk: "Charge or cash?" is not heard in German department stores, and tourists with an international credit card know how difficult it is to have German businesses accept them. Recently, when the German government through tax-cuts and other means attempted to prime the German economy by increasing the purchasing power of its citizens, much if not all of the money made its way into the banks to be deposited in savings accounts. Currently at least the Federal Republic presents an interesting dichotomy of public spending and private saving.

The inherent thrift reveals itself in another national characteristic, the worship of property. This is reflected in the role of the automobile as family pet, nurtured and bathed with loving care, and fiercely defended if nicked or bumped by others. It is also reflected in the pride an owner has in his "Eigenheim," a term which emphasizes the personal property aspect to a degree not possible by the American equivalent of "home," or "residence". Indeed, the word "Eigenheim" has a specific cultural meaning of a property status just achieved, of having risen from the dependency status of the average German apartment dweller, to that of the independent "free-man."

We could continue our reflections, as indeed one should as a student of *Landeskunde*. When a society is put under a microscope, more and more can be discovered. Questions can be asked how this society, confined in such a limited space, copes with the environment, how it controls pollution of air and rivers, and how it preserves the balance between nature and technology. Obviously, these are major problems, and they are matters of life and death. A close contrastive study between two urban areas, such as the Pennsylvania industrial basin and the Ruhr area would yield eminently worthwhile information. For us in our general sketch it should suffice to say that through public education and through directives much has been done, and yet a great deal is still left to be done. Nevertheless, one can now breathe in the Ruhr area, and the detergent on top of many German rivers has disappeared. Flowers can be found everywhere, and their abundance in homes, gardens and markets is always a matter of fascination and joy for the visitor from abroad. Street trees in Berlin, for example, are under special protection and cannot be cut down, and even the reeds in the Havel River enjoy special protection. Nature in the German speaking countries has a park-like quality, with every last corner controlled by man. There is hardly any wilderness, only little wildlife.

It is obvious that the study of ***Landeskunde*** must also address itself to an examination of the socio-political structure of a given area. To be sure, in the territory where German is spoken, several systems are evident, with major differences shown between East and West. Our concern here will not be a close scrutiny of German political aspects, but rather we want to ask a few basic questions which may yield revealing answers. What, for example, is the relationship of the individual to the State? What does he expect from the State? What is the role of "authority?" It is evident that in none of the German states we have a "subject" – "sovereign" relationship, and even in the DDR life is not dictated by an authoritarian figure. Yet, the State plays a much greater role in the life of the German countries than in the United States. Its regulatory function is much more readily accepted, indeed, it is expected. The State is also held responsible as guarantor of a high quality of life, as the provider of educational benefits, child support, health insurance, old age pensions, unemployment compensation and other broad benefits. It is expected of the State that it assures the citizen a secure life, free from worries and care. The excellent welfare system in existence since the days of Bismarck is accepted as a matter of course. Private initiative in these areas is almost unknown. A major fund drive as we know it for the United Fund, for example, would meet with total incomprehension in the German speaking area. It would be just as puzzling as a request for money by an educational institution. Could you imagine old Heidelberg U. asking for money for its endowment fund, "to guarantee the continuous excellence of education"?

Since the State is the major manager of the citizen's life (without, by the way, infringing upon his rights), it is also one of the major employers. The "Beamte" or the employee "im öffentlichen Dienst" has become a significant factor. He is not the tyrant that he once used to be ("Des Deutschen Wunschtraum, hinter einem Schalter zu sitzen, des Deutschen Schicksal, vor einem Schalter zu stehen") but rather he is a very civil servant of his master who performs his tasks in offices, the postal service, the railroads, in schools and universities, on busses and at the telephone switchboard, and in a myriad of other positions. His life is governed by a predictable future, he knows that he will move ahead step by step, that he will have many fringe benefits and guaranteed tenure. His position is "krisenfest", and with good salary and excellent pension benefits a highly desirable goal for any young person. To enter the "Beamtenlaufbahn" is a perfectly respectable career choice and does not produce raised eyebrows as it would in America when a youngster were to declare "I want to enter a civil service career."

The "Beamten-Inflation" in the German speaking countries, desireable as it may be for the individuals involved, also has its negative aspects, especially during a time of economic recession. It has become a heavy burden on the resources of the State at a time of reduced revenue income. Since most "Beamte" are fully tenured, they cannot be dismissed from office. Since a large number of the delegates in the ***Länder***- and Federal Parliament are themselves "Beamte" by background, and know that many of their constituents are "im öffentlichen Dienst," they are reluctant to propose a change. No wonder that German public opinion is currently deeply concerned about the future of the "Beamtenstaat."

To be a "Beamter" means to have a high degree of security. Security is the key word describing the goals of many Germans today. To provide security, to be "krisenfest," to avoid crises, is the national policy of at least the Federal Republic, but also (though less officially announced) that of the other German speaking countries. What once had happened in periods of crisis is still too fresh in the memory of many so that they put every effort in the maintenance of the ***status quo***. They want to preserve a relatively good life with a minimum of risk. They want to maintain their high standard of living without engaging in adventures. The protesters and the "Extra Parliamentary Opposition" have found little resonance among the majority of people in the state.

At various times in our sketch of the modern German society we have alluded to the past. No one who wants to be serious about ***Landeskunde*** can avoid the support of history. While it may not be important to know all the wars and all the petty princes, one must have a sense for the historical development of the country, one must be able to see things in historical perspective. Anyone who wishes to teach German language and literature and who wants to be an interpreter of German culture simply must be informed about the main facets of the past. Here often the greatest weakness among our teachers and students can be found, and it is one of the regrettable truths about our modern education that so many people grow up (both in Germany and the United States) without a sense of history. When history is ignored, the present becomes an unexplainable puzzle. German division, for example, appears to be a shocking, unnatural event when actually (deplorable though it may be) it has been the rule rather than the exception through the ages.

German particularism had led to different historical developments which to this day are reflected in the country. The division into Catholic and Protestant areas is still visible today, although it has its origin in the events of the 16th and 17th centuries. The fact that the cities of Hamburg and Bremen are "Länder" within the Federal Republic is not an administrative accident, but rather is the reflection of a tradition that had its origin with the Hanseatic League. The many theatres and opera houses even in smaller German cities, and the often excellent galleries and museums, are not a sign of a national respect for the arts, ingrained in the German character. Rather, they are the result of the desire of petty princes and rulers to make their mark in an elegant society, and to gain prestige which their often pitiful realms did not offer them. They were the supporters of the arts, because that was an accepted and quick way to fame. When they stepped down after the Revolution of 1918, their successor, the State, took over their functions. Thus to this day, the arts are generously supported by public funds, and the taxpayer in no way objects to this subvention.

While even the more remote past casts its shadow on the present, the events of the twentieth century are obviously of particular significance for the understanding of contemporary Germany. The events of two World Wars, the total collapse in 1945, the terror and stigma of the Nazi period, all these are factors which have made a decisive imprint on the present. It cannot be ignored, because ignoring it means ignoring the understanding of our own time. How can one understand Böll, Grass, Frisch, Dürrenmatt, Enzensberger, Christa Wolf, Hermann Kant, indeed practically any author of any of the German speaking countries when one knows nothing about the Nazi period and the post war era? The past is not yet digested, and it is constantly with us. Indeed, the very shape of contemporary Germany, the boundaries between East and West, the Berlin problem, all these are direct links with the events that terminated 30 years ago. No wonder that this past is still uppermost in many people's mind. It explains the strong opposition among many Germans some years ago when a constitutional amendment was proposed permitting under certain circumstances a government by emergency decree. Too many still remembered the emergency decrees which put an end to the Weimar Republic and opened the doors of Nazism. Understandable also has been the opposition to the pro-abortion movement, because the callous disregard for human life under the Nazis has not yet been forgotten. When you have been burnt once, you become sensitive.

Two World Wars and the period of Nazism have given the German area a bad image in the world which has not yet been totally erased. The consciousness of this image, however, has dictated much of the policy of at least the Federal Republic, which has attempted to foster the image of the low key, hard working, responsible world citizen who, even in his Basic Law has entered the clause that his country may surrender its sovereignty to an international governmental structure. This low key voice has been pleasant to behold, and has helped to improve German's standing among the nations of the world. While this has been a conscious (and honest) effort, it leads one to the question what is now the self-image of the Germans, what are their cultural myths, who are their heroes? The American self-image, as we all know, is that of being freedom loving, independent, fair, hard working, well organized and practical doers who, at least until recently, could have helped the whole world, if the world had wanted help. The German view is less ambitious, and no one today would still believe in the 19th century adage "Am deutschen Wesen wird die Welt genesen." Too much has happened to tarnish this optimistic view. However, the German image is also positive. One is hard-working, thrifty, well organized, practical, non-materialistic, with quiet pride in having the strongest currency in the world, one is not superficial, but profound. Like all self-images, these are of course largely self-illusions, and they are pretty harmless. Only the myth of German profundity can become obnoxious, because it often is simply a cover for muddled thinking. The simple is made complex, and the clear is made obscure. This may seem a harsh indictment, and of course it must be taken with a grain of salt. Nevertheless, readers of scholarly journals and books will admit that the statement is true. Together with this claim of profundity, of "deutsche Gründlichkeit" comes the search for the "allgemein Gültige," the "Ding an sich". One is always tempted to make pronouncements, to publish manifestos, to search for the theoretical base, and one is not satisfied with the temporary and the compromise. All too often, German scholarship has been in search of a dogma. No wonder that *Landeskunde* has had such a hard stand and has often been attacked as lacking a didactic base and as being "unakademisch." It is, after all, a multidiscipline that cannot be cast in one mold, it is, let us admit it, an "undisciplined discipline."[6]

The American culture has a number of heroes: positive men of action who have contributed to the building of America. The German world has nothing comparable to offer. Heroes have been created for political purposes and have soon again been debunked. Folk heroes may exist in certain regions with very limited appeal, national heroes there are none. Wilhelm Tell has been a symbol for the burghers of Switzerland, but the rest of the German speaking world has had no one with whom to identify. Bismarck may be acceptable to a few North Germans, Maria Theresia to some Austrians, but they have not become a legend, as did George Washington, or Paul Revere. In the German speaking area one cannot invoke the founding fathers, because there were none.[7] The German heaven has been de-mythologized. This does not seem to bother the Germans, except perhaps the DDR, where some attempts have been made to replace the old heroes with new ones.

Language is the last vestige of ethnocentric chauvinism. It is subtle, and it is usually in the subconscious of the user. What do we mean when we say "The American way"? We mean really nothing specific, except, whatever it is, it is good. It is OUR way of doing things. The German language carries similar chauvinistic connotations. To test this, let us take two lines from Hoffman von Fallersleben's "Lied der Deutschen"

Deutsche Frauen, deutsche Treue,
Deutscher Wein und deutscher Sang . . .

Now let us substitute for "Deutsch" another nationality – say, "Französisch" or "Polnisch," and we see that the lines immediately become ludicrous. To be sure French wine may be acceptable, but women? but faithfulness? The real virtues belong to MY people. No TREUE is as good as German TREUE, just as no quality is as good as "Schweizer Wertarbeit," and nothing is as good as something stamped "Made in Austria." Merchandise marked "Made in Hong Kong" or "Made in Japan" simply cannot be as good as something made at home. All cultures suffer from this lexical ethnocentricity. A superb example of the absurdity of such ingrained chauvinism can be found in Hermann Kant's novel *Die Aula*, which is also a case in point that one needs a good knowledge of *Landeskunde* to understand modern German literature. Otherwise the allusions are lost and we have, as Simplicissimus would say, "den Hergang für den Hingang." In *Die Aula*, Kant tells of the journalist Robert who, on a train from West Berlin, meets a West German prune salesman who uses the image of the *Pflaumenkern* as starting point for his chauvinistic pyrotechnics:

> "aber testen Sie doch selbst; was assoziieren Sie denn mit dem Wort 'Kern,' na, was? Lauter anständige Dinge, nicht wahr? 'Kernig', ein großartiges, ein absolut positives Wort; wie gesund das zwischen den Zähnen kracht, dieses Wort, und damit sind wir auch schon beim nächsten: 'kerngesund', eines der

> schönsten Worte, die unsere Muttersprache überhapt kennt. Das treibt einem ja förmlich den Tiroler Bergführer vor das geistige Auge, Adlernase, Lederhaut, Enzian und Luis Trenker, lauter erstklassige Vorstellungen. Aber vielleicht liegt Ihnen das Gebirge nicht so, dann nehmen Sie das Meer und den Fahrensmann mit der Wetterbräune, kerngesund auch dieser, Bootsmannsfaust, Luv und Lee, geller Mövenschrei, 'Gischt schäumt um den Bug wie Flocken von Schnee', John Maynard, der wackre Steuermann. . . . Und 'kerndeutsch', kommt das von ungefähr, diese Verbindung von Kern und deutsch? Das werden Sie doch nicht annehmen; die Sprache greift doch nicht blindlings zu, die wählt doch mit Bedacht, und das Wort 'kerndeutsch', das ist erste Wahl, ein Spitzenerzeugnis. Herrgott, was drängt da alles heran an Vorstellungen: Bismarck, Barbarossa, Langemark, Volkswagen, Lilli Marlen, Skagerrak und Petra Krause, Karl der Große trotz Widukind, war ein Mißverständnis, tragisch wie bei Wagner, Wagner gehört auch in die Reihe, Faust, natürlich Faust, und die D-Mark und das Made in Germany und der Kölner Dom . . . ."[8]

Landeskunde, as we said in the beginning is never an end in itself. It is a tool, it leads to an understanding of the German speaking world, both present and past, and to an understanding of its varied cultures, both *minor* and *major*. To us, as teachers of German language and literature, *Landeskunde* is indispensable. Without it, we cannot perform one of our major functions: to interpret another culture to our students. *Landeskunde* deserves to be taken seriously. Tacitus, our Patron Saint, tried to do the task by himself when he interpreted the Germanic tribes to his countrymen. We can call on the help of many specialists. However, the final responsibility rests with us. Let us do what we can, and let us be honest about it.

Footnotes

[1] Translated by H. Mattingly, Penguin Classics (Harmondsworth, 1965), pp. 101f.

[2] Tacitus has also been invoked in the recent controversy about cultural stereotyping published in *Die Unterrichtspraxis*. VII, No. 1 (1974) and VIII, No. 1 (1975).

[3] Edward Hall, *The Silent Language*. (Garden City, N.Y., 1959);
, *The Hidden Dimension*. (Garden City, N.Y., 1969);
Nelson Brooks, "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom," *FLA* I, No. 3 (March 1968), 204-217.
Ned H. Seelye, "Analysis and teaching of cross-cultural context," *Britannica Review of Foreign Language Education* Vol. 1 (Chicago, 1968).

[4] Schiller, *Wallensteins Lager*, I/6.

[5] For further comparisons between German and American topography, see chapter "Deutsche Landschaft und deutsches Leben" in: Weiss and Anderson, *Begegnung mit Deutschland*, (New York, 1970).

[6] See also Gerhard Weiss, "Teaching Postwar German Culture – An Undisciplined Discipline," *Teaching Postwar Germany in America* (Bloomington, 1972), pp. 145-149.

[7] For further discussion of cultural myths and heroes, see Gerhard Weiss, *Folktale and Folklore – Useful Cultural Tools for Teachers of German*. ERIC Focus Report No. 6.

[8] Hermann Kant, *Die Aula*. (Fischer Taschenbuchverlag, 1968), p. 41.

"Kulturelle Vielfalt und Politik in der Schweiz"

SPEAKER: Dr. Franz Lehner — Harvard Center of European Studies

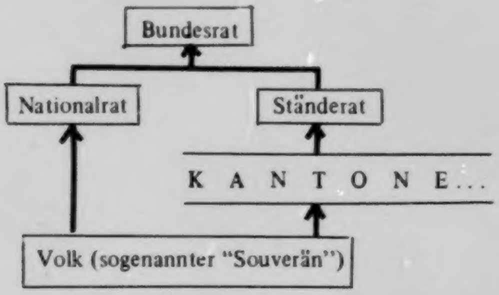
MODERATOR: Rudolf Künzli — University of Iowa

Die Schweiz hat immer wieder die Aufmerksamkeit vieler Politiker und Politikwissenschaftler auf sich gezogen und hat dabei eine Wertschätzung erfahren, die in mancher Hinsicht mehr als erstaunlich ist. Sie wurde beispielsweise in einer Umfrage unter 200 führenden Persönlichkeiten aus 40 Ländern als der bestregierte Staat der Welt eingestuft, sie wird gerne mit Attributen wie "Musterdemokratie", "Modell Europas" bezeichnet und scheint gemeinhin als "ein Muster an wirtschaftlichem Wohlstand, an sozialer Ausgeglichenheit, an demokratischer Regierungsweise, an Ruhe und Ordnung schlechthin" zu gelten.[1] Obwohl solche Urteile nicht generell falsch sind, sondern durchaus ein Körnchen Wahrheit enthalten, sind sie doch sehr irreführend. Sie übertreiben bestimmte Aspekte der schweizerischen Realität und vernachlässigen gleichzeitig andere ebenso wichtige Züge. In der Schweiz mehren sich in jüngster Zeit kritische Stimmen, die gerne von einer "helvetischen Malaise" sprechen und die erkennen lassen, dass im Musterland der Eidgenossen eben doch nicht alles zum besten bestellt ist.[2] Dabei geht es nicht so sehr um einzelne virulente Ausnahmen vom Prinzip gewaltloser Politik und freundlichen Einvernehmens,[3] wie etwa der Jura-Konflikt oder das Gastarbeiterproblem,[4] sondern viel mehr um ein anderes, weniger offensichtliches Phänomen, nämlich um die Existenz eines zunehmenden Unbehagens und eines bisher nur partiell manifest gewordenen Misstrauens vieler Bürger in Bezug auf die Schweiz und ihre politische Elite. Die helvetische Malaise, bis jetzt kaum mehr als ein diffuses Gefühl der Frustration und der Unzufriedenheit, kennzeichnet eine Situation, in der die Frage nach dem Sinn und der Zweckmässigkeit der gesellschaftlich-politischen Ordnung der Schweiz immer mehr in den Brennpunkt des Interesses rückt. Diese Ordnung beruht auf den Bedingungen einer multi-dimensionalen kulturellen Segmentierung, deren politische Relevanz heute mehr und mehr fragwürdig wird.

In seinem Vorwort zu Jürg Steiners Buch "Gewaltlose Politik und kulturelle Vielfalt" hat Stein Rokkan die Schweiz als einen Mikrokosmos Europas bezeichnet. Betrachtet man vor allem die kulturelle Segmentierung der Schweiz, wird man Rokkan recht geben: Die Schweiz ist in der Tat ein multi-dimensional segmentiertes System, das in mancher Hinsicht die kulturelle Segmentierung Europas widerspiegelt. Die erste Dimension der kulturellen Segmentierung wird aufgemacht durch die Existenz von vier Nationalsprachen, die zum Teil wiederum in mehr oder weniger viele Dialekte zerfallen. Rund zwei Drittel der Wohnbevölkerung spricht irgendeine Form von Deutsch als Muttersprache, etwa ein Fünftel spricht französisch, ein Zehntel italienisch, und ein Prozent spricht rätoromanisch. Eine zweite Dimension wird durch die Religion bestimmt: Etwas über die Hälfte aller Schweizer sind Protestanten, etwas weniger als die Hälfte Katholiken. Daneben gibt es kleine Minderheiten, die anderen oder keinen Religionsgemeinschaften angehören. Die dritte Dimension schliesslich ist eine regional-historische: Die Schweiz ist entstanden aus dem Zusammenschluss relativ souveräner Kantone, die entweder eine lange historisch-politische Tradition aufweisen können oder aber aus ehemaligen Untertanengebieten entstanden sind. Die Souveränität der Kantone und die unterschiedliche Position von alten Herrschafts- und Untertanengebieten hat zur Entwicklung eines kulturellen, sozialen und politischen Partikularismus geführt. Unsere dritte Segmentierungsdimension fasst im Grunde genommen eine ganze Anzahl von Dimensionen, wie Staatsauffassung, historisch begründete Bräuche und Normen usw. zusammen.

Nun kann man sich natürlich die Frage stellen, welche Bedeutung diesen drei Dimensionen im Hinblick auf das heutige politische System zukommt. Die Antwort ist recht leicht zu geben in Bezug auf die dritte Dimension – ein politisches System, das in einem langen Prozess durch einen sukzessiven Zusammenschluss relativ autonomer Einheiten entstanden ist, die jeweils über ihr eigenes Rechtssystem, ihr eigenes Bildungswesen, ein eigenes Wirtschafts- und Zollsystem verfügten, das entweder eine lange Tradition aufweist oder aber in einer Art "emanzipatorischen" Prozess in den ehemaligen Untertanengebieten geschaffen werden mussten, spielt notwendigerweise ein teilstaatlicher Partikularismus eine wichtige Rolle. Wir werden weiter unten sehen, dass dieser Partikularismus durch die Tauschbedingungen moderner Industriegesellschaften, insbesondere durch eine hohe horizontale Mobilität, zunehmend verdrängt wird. Was die Dimension Religion anbelangt, so wird ihre Bedeutung in jeder historischen Analyse der Entwicklung des schweizerischen politischen Systems deutlich. Noch in der Mitte des vergangenen Jahrhunderts wurde in der Schweiz ein Bürgerkrieg geführt, dessen wesentliche Determinante die Religion und ein davon nicht unabhängiges deskrepantes Staatsverständnis war. Die Nachwirkungen dieses Konfliktes haben bis in die neueste Zeit die politische Szenerie in der Schweiz mitgeprägt, vor allem in immer wieder aufflammenden Debatten über konfessionelle Ausnahmeartikel, die die Organisationsfreiheit der römisch-katholischen Kirche etwas einschränkten. Während der regionale Partikularismus und die Religion in der Entwicklungsgeschichte der Schweiz eine wichtige Rolle spielten, wird man vergeblich nach historischer Evidenz für die Sprachdimension suchen. Letztere bildete eigentlich kaum jemals eine wichtige Konfliktdimension. Die Schweiz war bis in die Neuzeit ein deutschsprachiger Staatsverband, in welchem nichtdeutschsprachige Gebiete Untertanengebiete waren. Erst im Gefolge der französischen Revolution und der "Befreiung" der Schweiz von der Aristokratenherrschaft durch die französische Republik, wurden Gebiete sprachlicher Minoritäten selbständige und gleichberechtigte Kantone. Dabei wurde jedoch nicht etwa die Herrschaft der sprachlichen Mehrheit über sprachliche Minderheiten zerschlagen, sondern mehr oder weniger effizient, die Herrschaft einer aristokratischen urbanen Elite über zahlreiche vor allem ländliche Untertanengebiete, die auch grössere Teile der heutigen deutschen Schweiz umfassten. Insofern konnte auch während des Prozesses der Neustrukturierung der Herrschaftsverhältnisse Sprache kaum zu einer dominanten oder auch nur bedeutenden Konfliktdimension werden.[5] Dennoch wäre es völlig verfehlt, die Sprachdimension als unwichtig zu bezeichnen und zu vernachlässigen. Unabhängig von ihrer historischen Bedeutung oder ihrer gegenwärtigen Relevanz, sind die drei angegebenen Dimensionen und die daraus resultierende kulturelle und soziale Segmentierung entscheidende Determinanten der heutigen Staatsorganisation der Schweiz.

Betrachten wir uns zunächst kurz das institutionelle Gefüge des schweizerischen politischen Systems:



(Pfeile bezeichnen Wahlen)

Auf den ersten Blick sieht dieses Organisationsmuster des schweizerischen politischen Systems aus wie dasjenige der parlamentarischen föderalistischen Systeme. Dieser Eindruck täuscht jedoch: Die Schweiz ist keine parlamentarische Demokratie. Zwar wird die Exekutive, der Bundesrat, von der aus National- und Ständerat bestehenden Bundesversammlung, also dem Parlament gewählt; sie ist auch de jure dem Parlament verantwortlich. Dennoch ist der Bundesrat kein Kommittee der Parlamentsmehrheit, wie das sonst in parlamentarischen Systemen üblich ist, sondern ist vom Parlament und seiner Mehrheit nur in einem sehr oberflächlichen Sinne abhängig. Das hängt mit den mehr oder weniger formalisierten Selektionsprinzipien für den Bundesrat zusammen, die ihrerseits die oben dargestellte kulturelle Segmentierung wiedergeben, sowie mit der Art und Weise ihrer Wahl zusammen. Die sieben Mitglieder des Bundesrates werden jeweils auf vier Jahre gewählt, wobei Wiederwahl die Regel ist; scheidet ein Mitglied des Bundesrates aus, wird ein neues Mitglied auf die Dauer von vier Jahren gewählt. Der Bundesrat wird also nicht zu einem gegebenen Zeitpunkt insgesamt gewählt. Seine Mitglieder werden vielmehr zu unterschiedlichen Zeitpunkten gewählt. Nun gibt es einige interessante Selektionsprinzipien, die nicht nur die Wahlfreiheit des Parlamentes beschränken, sondern auch zu einer weitgehenden Unabhangigkeit des Bundesrates beitragen. Zunächst werden die sieben Sitze im Verhältnis 2:2:2:1 auf die vier grössten Parteien im Nationalrat, d.h. auf die freisinnige (liberale), die christlich-soziale (konservative), die sozialdemokratische und die Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei, verteilt. Sodann gelten folgende wichtige "Spielregeln": Je ein Sitz im Bundesrat ist fest den Kantonen Zürich und Bern, sowie, unter etwas einschränkenden Bedingungen, dem Kanton Waadt zugeschrieben; mindestens zwei, in der Regel drei der Sitze sollen durch nicht-deutschsprachige Personen, wovon höchstens eine italienisch-sprachig sein soll, besetzt werden. In analoger Weise wird der religiöse (konfessionelle) Proporz möglichst berücksichtigt. Weiterhin gilt, dass zu keiner Zeit zwei Bundesräte aus dem gleichen Kanton stammen sollen. Schliesslich gibt es mehr oder weniger präzise Vorstellungen über das Alter von Kandidaten und deren professionellen Hintergrund. Unter diesen Bedingungen und angesichts der Tatsache, dass selten mehr als ein Sitz zu einer bestimmten Zeit zu besetzen ist, wird die Wahlmöglichkeit des Parlamentes drastisch reduziert. In der Regel werden Bundesratsmitglieder durch relativ anonyme Partei-Instanzen bestimmt.[6]

Im Gegensatz zu parlamentarischen Systemen, in denen die Parlamentsmehrheit die Regierung zu stützen und zu tragen hat, stellen in der Schweiz die vier im Bundesrat vertretenen Parteien keine Regierungskoalition im strengeren Sinne dar. Es gibt insbesondere kein einheitliches Regierungsprogramm dieser vier Parteien, sondern etwas wie einen Grundlagenkonsens, der sich überwiegend auf Spielregeln bezieht. Es ist deshalb üblich, dass vier Parteien innerhalb und ausserhalb des Parlamentes unterschiedliche und sogar kontradiktionäre Positionen zu Bundesratsvorlagen und Beschlüssen einnehmen. In diesem Zusammenhang ist wichtig zu erwähnen, dass durch die Existenz weitreichender Institutionen direkter Demokratie die legislative Kompetenz des Parlamentes stark reduziert wird. Referendum und Initiative – die wichtigsten Elemente direkter Demokratie in der Schweiz – geben dem sogenannten "Volk", d.h. den Wählern[7] – erhebliche legislative Kompetenzen. Durch die Institutionen der direkten Demokratie erhalten Interessengruppen und Verbände, die in der Lage sind, Referenden und Initiativen zu organisieren, zweifellos einen viel grösseren politischen Einfluss als das in parlamentarischen Systemen der Fall ist. Das Parlament hat kein Monopol für die Aggregation von Interessen – es kann von organisierten Interessen zumindest potentiell übergangen werden.

Wenn man das schweizerische politische System etwas näher betrachtet, bemerkt man sehr schnell, dass formelle kodifizierte Regelungen häufig weniger wichtig sind, als informelle nicht-kodifizierte Normen. Wir haben das am Beispiel der Spielregeln für die Wahl des Bundesrates gesehen. Viel deutlicher wird der angesprochene Tatbestand, wenn man die Hauptregel schweizerischer Politik, das Prinzip des freundlichen Einvernehmens, betrachtet. Auf den Punkt gebracht, besagt dieses Prinzip nichts anderes als die Ablehnung von Entscheidungen qua Mehrheitsprinzip. Das in der Schweiz übliche Entscheidungsprinzip ist ein Proporzprinzip. Im einfachsten Anwendungsfall, nämlich als Wahlregel, besagt dieses Prinzip, dass alle politischen Parteien im Parlament (Nationalrat) entsprechend ihrer relativen Stimmenzahl vertreten sein sollen. Eine Partei, die 30 Prozent der Stimmen erhalten hat, wird dann auch über etwa 30 Prozent der Parlamentssitze verfügen. Proporzregeln existieren als Wahlregeln keineswegs nur in der Schweiz – Italien oder Dänemark haben beispielsweise nahezu identische Regelungen. Es sei nur am Rande erwähnt, dass die Existenz von Proporzregeln die Existenz vieler Parteien fördert. Die Schweiz unterscheidet sich jedoch von anderen Staaten mit Proporzwahlrecht dadurch, dass die Proporzregel nicht nur bei Wahlen angewendet wird, sondern ein durchgängiges Entscheidungsprinzip ist. Nahezu alle politischen Entscheidungen werden in der Schweiz nach einem analogen Prinzip gefällt. Typischerweise werden Entscheidungen nicht durch die Bildung temporärer Mehrheitskoalitionen herbeigeführt, sondern durch langandauernde und intensive Bemühungen um einen Kompromiss, der als ein gewichtetes Mittel der unterschiedlichen Standpunkte rekonstruiert werden kann.

Das Prinzip des gütlichen Einvernehmens hängt eng zusammen mit der starken Segmentierung der schweizerischen Gesellschaft einerseits und den ausgeprägten Institutionen direkter Demokratie andererseits. Verschiedene politische Wissenschaftler haben gezeigt, dass stark segmentierte Gesellschaften viel eher dazu neigen, Entscheidungen nach Proporzregeln zu fällen als weniger segmentierte Gesellschaften.[8] Es bedarf keiner besonders sophistischen Analyse, um zu zeigen, dass in stark segmentierten Gesellschaften die Bildung stabiler Mehrheitskoalitionen sehr schwierig ist und dass es einfacher ist, unter solchen Bedingungen auf Proporzregeln zurückzugreifen. In der Schweiz wird die Bildung solcher Koalitionen zusätzlich durch die Existenz von Instrumenten direkter Demokratie erschwert. In parlamentarischen Systemen mit einem legislativen Monopol der Parlamentsmehrheit können und müssen Mehrheitskoalitionen zumindest mittelfristig gebildet werden. In der Schweiz könnten jedoch solche parlamentarische Koalitionen politischer Parteien über die direkte Demokratie und unter Umgehung des Parlamentes immer wieder relativ leicht zu Fall gebracht werden. Würde in der Schweiz nach Mehrheitsprinzipien verfahren, wäre die Bildung permanent wechselnder und sehr instabiler Koalitionen unvermeidlich. Darüber hinaus wäre die Wahrscheinlichkeit, dass Beschlüsse solcher Koalitionen ausserparlamentarisch wieder aufgehoben würden, sehr hoch. Unter diesen Bedingungen und unter der Annahme, dass die unterschiedlichen Interessengruppen nicht in einem antagonistischen Konfliktverhältnis zueinander stehen, ist eine generelle Proporzregel und die daraus resultierende Entscheidung qua Kompromiss sicherlich viel einfacher und effizienter als jedwelche Majoritätsregel.

Das Argument, das ich eben vorgetragen habe, ist nur stichhaltig, solange wir davon ausgehen können, dass die Dimensionen der Segmentierung keine Dimensionen grundsätzlicher Konflikte sind, d.h. keine Dimensionen von Konflikten, die durch gegensätzliche Interessen bestimmt sind. Gengensätzliche Interessen würden dann vorliegen, wenn die Befriedigung des einen Interesses nicht die Nicht-Befriedigung des oder der anderen Interessen impliziert. Wenn eine Gesellschaft durch Dimensionen segmentiert ist, die echte Konfliktdimensionen sind, dann sind Entscheidungen nach dem Prinzip gütlichen Einvernehmens schwer denkbar. In der Tat lässt sich leicht zeigen, dass die kulturelle Segmentierung der Schweiz kaum mehr irgendwelche Konfliktdimensionen enthält. Insbesondere ist die kulturelle Segmentierung nicht konfundiert mit einer ökonomisch-sozialen Segmentierung. Im Unterschied etwa zu Belgien oder Nordirland, wo kulturelle Dimensionen zugleich Dimensionen sozio-ökonomischer Ungleichheit sind, gibt es in der Schweiz kaum bedeutende Unterschiede in Bezug auf die sozio-ökonomischen Bedingungen zwischen den subkulturellen Segmenten. Mir scheint, das "Geheimnis" gewaltloser Politik trotz kultureller Vielfalt liegt in der Schweiz in der simplen Tatsache begründet, dass die kulturelle Vielfalt in keiner Weise systematisch mit unterschiedlichen und konfligierenden sozio-ökonomischen Interessenlagen verbunden ist. Nun führt das jedoch sofort zu der Frage, ob und inwieweit die kulturelle Segmentierung heute politisch noch von Relevanz ist.

Neuere Untersuchungen haben gezeigt, dass die politische Bedeutung der kulturellen Segmentierung in der Schweiz mehr und mehr abnimmt, dass trotz immer noch hoher Identifikation mit den einzelnen Kantonen (die Schweizer sprechen hier von "Kantönli-Geist") gerade in jüngeren Generationen mehr und mehr eine gesamtnationale Identifikation entsteht.[9] Daraus könnte man die Folgerung ziehen, dass die bestehende Organisation des schweizerischen politischen Systems nicht mehr ihren realen Bedingungen entspricht und deshalb entweder durch die Logik der realen Bedingungen hinweggefegt oder durch bewusste Reorganisation den realen Bedingungen angepasst werden muss. Das mag zunächst sehr einleuchtend klingen, vor allem wenn man sozio-ökonomische Interessenlagen in den Fokus des Interesses stellt. Dennoch meine ich, dass die Schlussfolgerung falsch ist.

Ich will keineswegs die abnehmende Relevanz der kulturellen Segmentierung bestreiten. Es liegt auf der Hand, dass infolge von Säkularisierungsprozessen, Generationswandel, hoher sozialer Mobilität etc. kulturelle Vielfalt bald nur mehr ein Phänomen von folkloristischem und touristischem Interesse, nicht aber ein politisch relevantes Phänomen sein wird. Obwohl die gegenwärtige Organisation des schweizerischen politischen Systemes in ihrer historischen Genese ohne Zweifel die Konsequenz kultureller Segmentierung ist und obwohl letztere politisch immer mehr an Bedeutung verliert, ist das schweizerische politische System keineswegs zu einem Anachronismus geworden. Das liegt nicht nur daran, dass Institutionen sich sehr schnell von den Bedingungen, auf denen sie ursächlich beruhen, loslösen können, sondern vor allem daran, dass das ganze System ausserordentlich gut den heute gegebenen Bedingungen eines partiellen sozio-ökonomischen Pluralismus angepasst werden konnte und kann.

Wie in den meisten westlichen Industriegesellschaften besteht auch in der Schweiz trotz starker qualitativer und quantitativer Ungleichheiten in Bezug auf die Verteilung von Besitz und Einkommen keine Klassenstruktur mit antagonistischem Konfliktsyndrom, sondern ein sehr viel differenzierteres System unterschiedlicher Interessenlagen und Machtverteilungen. Die hervorstechendsten Eigenschaften solcher Systeme sind vor allem die Existenz einer grösseren Zahl partikularer Konflikte, die in der Regel vor allem durch recht effiziente Interessenorganisationen der mittleren und oberen Sozialschichten und einigen wenigen verschieden strukturierten Organisationen der unteren Sozialschichten getragen werden, sowie eine stark elitistische Macht-und Herrschaftsstruktur.[10] Die Schweiz unterscheidet sich in dieser Hinsicht in keiner Weise von anderen Industriegesellschaften. Sie unterscheidet sich jedoch erheblich von letzteren in Bezug auf die Zusammensetzung der Elite.

Wie Jürg Steiner zeigt, ist die schweizerische Elite, wie immer sie auch im einzelnen operational definiert ist, zahlenmässig sehr klein. Darüber hinaus kann ein sehr hohes Mass an Rollenkumulation der einzelnen Elite-Mitglieder festgestellt werden, sodass ein einzelnes Elite-Mitglied in der Regel gleich mehrere Elite-Positionen in Parteien, Verbänden und Wirtschaft einnimmt. Dies beides zusammen führt zu einer engen Verflechtung der schweizerischen Elite.[11] Nun stellt die schweizerische Elite zwar keine völlig integrierte Machtelite mit umfassendem Konsens dar, sondern eine Verbindung organisierter Interessen mit partikularem Konflikt-Konsens-Muster. Durch das hohe Mass an Rollenkumulation sind die einzelnen organisierten Interessen stark miteinander verbunden. Es liegt auf der Hand, dass unter diesen Bedingungen ebenso wie unter den Bedingungen einer starken politisch relevanten kulturellen Segmentierung die Bildung von stabilen Mehrheiten, die inner- und ausserparlamentarisch wirksam werden können, kaum möglich ist, wenn nach einfachen Majoritätsregeln verfahren wird. Zwischen der kulturellen Segmentierung, die historisch zur Bildung der spezifischen Organisation des schweizerischen politischen Systems geführt hat, und der heute politisch viel relevanteren Machtstruktur der organisierten Interessen besteht eine ausgeprägte substantielle Analogie, die erklärt warum auch heute das schweizerische politische System kein Anachronismus ist. Die kulturelle Segmentierung dient der symbolischen Legitimation eines politischen Systems, das längst nicht mehr dem kulturellen Ausgleich, sondern den Herrschaftsinteressen der etablierten und organisierten sozio-ökonomischen Interessen dient.

Ein hohes Mass an Konsens über soziale und ökonomische Werte und ein sehr geringes Mass an Verteilungsproblemen, das vor allem durch günstige wirtschaftliche Bedingungen bedingt ist, ermöglicht es den etablierten Interessen, eine Kompromisskoalition einzugehen und ein Herrschaftskartell zu gründen. Solange keine bedeutenden Verteilungsprobleme auftreten, ist diese Strategie des "gütlichen Einvernehmens" viel kostengünstiger als jede auf Mehrheitsprinzipien basierende Strategie zur Bildung von Mehrheitskoalitionen. Indes setzt das Funktionieren des Herrschaftskartelles voraus, dass keine neuen Konfliktdimensionen entstehen, die den status quo verändern und damit die Strategie des gütlichen Einvernehmens gefährden könnte. Das Herrschaftskartell ist also nur solange funktionsfähig, als es ihm gelingt, neue Interessen entweder zu assimilieren oder, wenn das durch starke Diskrepanzen bedingt nicht möglich ist, an ihrer Organisation zu hindern. Dies wiederum setzt voraus, dass das Herrschaftskartell die Kommunikationskanäle des schweizerischen Systems kontrollieren kann. Die notwendige Folge dieser Bedingungen, die in der Schweiz heute gegeben sind, ist jedoch ein grundsätzlicher Immobilismus und am status quo fixierter Konservativismus. Genau hier liegt die "helvetische Malaise" begründet. Das schweizerische politische System ist zwar kein Anachronismus aus jenen längst vergangen Tagen in denen eine multidimensionale kulturelle Segmentierung der Hauptfaktor schweizerischer Politik gewesen sein mag, aber es ist insofern ein Anachronismus, als es der Ausdruck einer organisatorisch verfestigten sozio-ökonomischen Herrschaftsstruktur ist, die das Aufkommen neuer Konfliktdimensionen und damit notwendigerweise auch das Auftreten von weiterreichenden Innovationen und Veränderungen verhindert. Die "helvetische Malaise" besteht also einfach darin, dass sie den status quo eines etablierten Herrschaftskartelles festschreibt und eine Anpassung des politischen Systems an sich verändernde sozio-ökonomische Bedingungen nahezu unmöglich macht.

Anmerkungen

[1] Klaus Schumann, *Das Regierungssystem der Schweiz*, Köln: Heymanns, 1971, pp. IX,1. – Schumanns Arbeit enthält eine detaillierte, aber auch sehr statische Darstellung des schweizerischen Regierungssystems.

[2] Siehe dazu J. Obler, J. Steiner und G. Dierickx, "The Burden of Consociationalism. A Review Essay of Austria, Belgium, the Netherlands, and Switzerland. *Mimeo*. Diese Arbeit fasst unter anderem die neuesten Forschungsergebnisse und Diskussionsbeiträge zum politischen System der Schweiz zusammen.

[3] In seinem Buch "Gewaltloser Konflikt und kulturelle Vielfalt" (Bern-Stuttgart: Haupt, 1970) zeigt Jürg Steiner, dass die vielgerühmte Stabilität der Schweiz und die angesichts grosser kultureller Segmentierung erstaunliche Tatsache einer weitgehend gewaltlosen Konfliktregulierung insbesondere auf einem Prinzip des gütlichen Einvernehmens und des Verzichtes auf ein einfaches Mehrheitsprinzip bei grundlegenden politisch-sozialen Entscheidungen beruht. Eine englische Übersetzung dieses Buches ist unter dem Titel "Amicable Agreement versus Majority Rule; Conflict Resolution in Switzerland" bei University of North Carolina Press (Chapel Hill, 1974) erschienen.

[4] In den zurückliegenden Jahren wurden die Grenzen des Prinzips des gütlichen Einvernehmens vor allem in der Jurafrage und beim Gastarbeiter-Problem deutlich. Bei der Jurafrage geht es um die Loslösung des französisch-sprachigen Jura vom überwiegend deutschsprachigen Kanton Bern. Die Jura Separatisten haben sich wiederholt politischer Gewalt bedient, um vermehrt auf ihr Problem aufmerksam zu machen und um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen. Das Gastarbeiter-Problem, also das Problem der Anzahl ausländischer Arbeitskräfte in der Schweiz, hat zwar bisher nicht zu Gewaltakten geführt, wohl aber zur Bildung rechtsradikaler Gruppierungen, die nicht mehr bereit sind, im konkreten Fall das Prinzip des gütlichen Einvernehmens zu respektieren und einen der typisch schweizerischen Kompromisse zu akzeptieren. In beiden Fällen handelt es sich jedoch um singuläre Ausnahmen, deren Bedeutung allzu gerne überschätzt wird.

[5] Für eine eingehendere Darstellung der Geschichte der Schweiz siehe Erwin Bucher, "Historische Grundlegung: Die Entwicklung der Schweiz zu einem politischen System", in Jürg Steiner (Hrsq.), *Das politische System der Schweiz*, München: Piper, 1971.

[6] Siehe dazu das in Anmerkung 1 genannte Buch von Schumann, insbesondere Seiten 178ff.

[7] Da auch heute noch in mindestens einem Kanton (Uri) und in einigen Gemeinden die Frauen **kein** Stimm- und Wahlrecht besitzen, bestehen Diskrepanzen zwischen dem "Volk" und den Wählern – das "Volk", von dem in der Schweiz so gerne gesprochen wird, war und ist zuweilen ein relativ privilegierter Klub.

[8] Vgl. neben dem in Anmerkung 3 genannten Buch von Steiner insbesondere den folgenden Aufsatz: Arend Lijphart, Consociational Democracy, *World Politics*, XXI, 1969.

[9] Vgl. dazu den in Anmerkung 2 zitierten Aufsatz von Obler, Steiner & Dierickx.

[10] Siehe dazu Franz Lehner und Hans Gerd Schütte, "The Economic Theory of Politics: Suggestions for Reconsideration", in Brain Barry (ed.), *Power and Political Theory: Some European Perspectives*, New York: Wiley, 1975.

[11] Jürg Steiner, *Gewaltlose Politik und kulturelle Vielfalt*, a.a.O.

"Österreich – Heute"

SPEAKER: Konsul Eduard Adler — Austrian Consulate General, Chicago

MODERATOR: Jürgen Koppensteiner — University of Northern Iowa

Ich weiß, daß Österreich und Wien für viele eine große Anziehungskraft haben. Aber ich muß gleichzeitig zugeben, daß ich es natürlich finde, mich immer wieder zu fragen: Was macht die Anziehungskraft dieses heute so kleinen Österreich aus, welches ist die Magie Wiens und Österreichs? Ist es das, was wir an so vielen Orten der Welt finden können: die natürliche Schönheit des Landes die faszinierende Geschichte, die unermeßlichen Kunstschätze, die Tradition der Musik oder Traditionen in des Wortes vollster Bedeutung schlechthin?

Ich gebe zu, daß all dies attraktiv sein mag und es auch ist, aber eine endgültige Antwort geben mir

1. mein Lieblingsschriftsteller Stefan Zweig, der in seiner "Welt von gestern" vor über dreißig Jahren schrieb: "Hier waren alle Ströme europäischer Kultur zusammengeflossen; am Hof, im Adel, im Volk war das Deutsche dem Slawischen, dem Ungarischen, dem Spanischen, dem Italienischen, dem Französischen, dem Flandrischen im Blute verbunden und es war das eigentliche Genie dieses Landes der Musik, alle diese Kontraste harmonisch aufzulösen in ein Neues und Eigenartiges, in das Österreichische, in das Wienerische. Es war lind hier zu leben, in dieser Atmosphäre geistiger Konzilianz, und unbewußt wurde jeder Bürger zum Übernationalen, zum Kosmopolitischen, zum Weltbürger erzogen."

Trotz der enormen geschichtlichen Umwälzung, die das heutige Österreich im Spiel der Mächte als kleinen Außenseiter erscheinen läßt, lebt in Österreich immer noch fort, was Stefan Zweig so eindrucksvoll als einen entscheidenden Charakterzug des Wieners und Österreichers beschrieb – das Thema des Kompromisses, die Notwendigkeit zu absorbieren, die Fähigkeit, mit dem Neuen und Unbekannten auf gleich zu kommen, und für jede Begegnung offen zu sein.

Und ist dies nicht mit ein Grund, warum es gerade die Amerikaner so sehr nach Österreich und Wien zieht? Sind die Amerikaner nicht seit langer Zeit einem ähnlichen Prozeß unterworfen und einem ähnlichen Wachstum, indem sie alle Kulturströme sich in ihrem unendlichen und wundervollen Land begegnen lassen, stets offen für Ausgleich und für die Verlebendigung der Menschenrechte, um eine Atmosphäre der Harmonie zu schaffen und aus dem Irischen und Deutschen, aus dem Italienischen und Skandinavischen, dem Spanischen und dem Slawischen etwas Neues und Besonderes hervorzubringen: das Amerikanische.

2. Die zweite Antwort aber geben die heute lebenden Österreicher selbst, denn dieses Österreich von heute ist ihr Werk; sie haben alle Schwierigkeiten, die es in diesem Jahrhundert für sie gab, überwunden und durch ihre Arbeit diesem kleinen Land wieder Achtung verschafft.

1945 wußte in Österreich niemand, ob die Hoffnung und das Vertrauen der einzelnen Bürger, mit dem Wiederaufbau eines neuen, endgültig neuen Österreich zu beginnen, je Wirklichkeit werden würde. Würde das geteilte und von vier Mächten besetzte Österreich die ungeheure Kraft haben, sich politisch zu einigen, um einmal zu überieben und dann dieses Österreich wiederaufzubauen?

Heute scheint es wie ein Wunder, daß dieses materielle und geistige Chaos von 1945 die Leute nicht total verzweifeln, sondern in die Zukunft blicken ließ.

Wesentlich war der Wille und die Bereitschaft aller, die ideologischen Gegensätze der Vergangenheit zu vergessen.

Neue politische Voraussetzungen, ein neues politisches Bewußtsein, eine neue Einstellung zum Staat erstanden aus den Ruinen, und eine seit 1918 nicht gekannte Überzeugung, daß Unabhängigkeit und Souveränität die Lebensgrundlagen der Zukunft dieses kleinen Staates zu sein haben, ließen die Österreicher wieder an die Lebensfähigkeit ihres Landes glauben.

Österreich rang seit 1918 um eine neue Existenzbasis, nachdem die durch Jahrhunderte organisch gewachsene Monarchie durch Unabhängigkeitsbestrebungen und durch den Willen der Sieger zerstört wurde. Nach etwa drei Jahrzehnten eines Anpassungsprozesses an die veränderten Gegebenheiten eines Kleinstaates und nach den extremen Erfahrungen in diesen drei Jahrzehnten erkannten die Österreicher, daß diese neue Position auch eine neue Interpretation der Existenz dieses Staates erforderlich machte. Österreich erkannte, daß es durch das Bekenntnis zur immerwährenden Neutralität befähigt würde, auch als Kleinstaat einen bedeutungsvollen Beitrag für die Völkergemeinschaft, für Europa und für die Welt zu leisten.

Zur Erreichung dieses hohen Zieles taten die Österreicher und die österreichischen Staatsmänner alles in ihrer Macht Stehende und immer mit einer bewundernswerten Beständigkeit. Und endlich wurde der Status dieses neuen Österreichs durch drei Ereignisse bestimmt, für die jahrelang gearbeitet wurde, die sich aber alle im Jahre 1955 ereigneten:

1. Die Unterzeichnung des österreichischen Staatsvertrages am 15. Mai 1955 im Schloß Belvedere zu Wien; das erste und einzige Mal, daß die Sieger von 1945 einem geteilten Land Freiheit, Unabhängigkeit und Souveränität gaben.

2. Am 26. Oktober 1955 beschloß das österreichische Parlament das Verfassungsgesetz betreffend die immerwährende Neutralität. Diese immerwährende Neutralität ist seither die Grundlage der österreichischen Außenpolitik, bindend für den Staat, nicht aber für den einzelnen Bürger.

   Diese immerwährende Neutralität entsprang einer neuen Denkungsart und war wahrlich nicht historisch. Wir dürfen nicht vergessen, daß seit dem 15. Jahrhundert lediglich Frankreich in mehr Kriege in Europa verwickelt war als Österreich.

Und wenn wir uns vergegenwärtigen, daß es seit 1945 mehr als fünfzig größere und kleinere Kriege gab, so können wir auch die Bedeutung der österreichischen Neutralität verstehen. In diesen dreißig Jahren seit dem Ende des zweiten Weltkrieges war Österreich bisher das einzige Land, welches durch sein freiwilliges Bekenntnis zur immerwährenden Neutralität einen bedeutenden Beitrag für eine Welt des Friedens geleistet hat.

Österreich betrachtet seine humanitäre Verpflichtung als einen der wichtigsten Teile seiner Neutralitätspolitik, wie die Beispiele der ungarischen Revolution 1956 oder der Okkupation der Tschechoslowakei 1968 zeigen, als zehntausenden Flüchtlingen aus diesen Ländern in Österreich geholfen werden konnte; aber auch heute noch, da monatlich tausende sowjetische Juden nur über Österreich den Weg nach Israel gehen können. Es ist kein Zweifel, daß die verantwortungsvolle Politik Österreichs anerkannt wurde und anerkannt wird. Bis zum Herbst 1974 war ein Österreicher Generalsekretär des Europarates; seit dem ersten Jänner 1972 ist ein Österreicher Generalsekretär der Vereinten Nationen, und während der 29. Generalversammlung der Vereinten Nationen wurde Wien zur dritten UN-Stadt erklärt. Darüber hinaus erwies sich Wien als Tor nach dem Osten, wurde von dort aus schon in den fünfziger Jahren eine Politik der Detente eingeleitet, zu einer Zeit, da noch der kalte Krieg in Europa regierte.

3. Am 14. Dezember 1955 wurde Österreich Mitglied der Vereinten Nationen. Diese Mitgliedschaft unterstützt Österreichs Ziele und Ideale als neutraler Staat. Wie der österreichische Bundespräsident Dr. Kirchschläger noch als Außenminister bei einem Vortrag in Helsinki erklärte, betrachtet Österreich seine gesamte Mitarbeit in der Organisation der Vereinten Nationen als einen Ausdruck seiner Friedenspolitik. Österreich versucht, um das berühnte Kennedy-Wort abzuwandeln, nicht zu fragen, was die Vereinten Nationen ihm geben können, sondern Österreich glaubt sich die Frage stellen zu müssen, was es den Vereinten Nationen geben kann.

   Aus dieser Grundhaltung heraus hat Österreich auch z.B. Kontingente nach Zypern und nach dem Mittleren Osten geschickt.

   Die Österreicher wissen auch, daß Staaten von Österreichs Größenordnung die Weltorganisation brauchen, nicht nur um der eigenen Sicherheit willen, sondern für die Lösung weltweiter Probleme.

Erlauben Sie mir einen kurzen Blick auf die wirtschaftliche Entwicklung und Lage Österreichs.

Das heutige Österreich, knapp ein Achtel des alten Großreiches mit etwa 1/9 dessen Bevölkerung, war 1918 auf die Größe zurückgeführt, die es 500 Jahre früher hatte, und selbst die Wirtschaftsexperten hatten wenig Hoffnung auf ein Überleben dieses Kleinstaates wegen des Mangels an Rohstoffen, der verlorenen Absatzmärkte, des praktisch nur landwirtschaftlichen Gebietes mit lediglich Kleinindustrie, aber mit der Hauptstadt und dem Verwaltungsapparat für ein großes Reich.

Nach dem zweiten Weltkrieg blieben ein Trümmerfeld und allgemeines Chaos. 1945 war auch der absolute Tiefpunkt für die österreichische Wirtschaft. Die volkswirtschaftliche Produktion betrug nur etwas mehr als ein Drittel der Produktion von 1937 und nur 58% von 1913.

Der zähe Einsatz der Österreicher, vom wiedergewonnenen Glauben an ihr Land getragen, und fremde Hilfe, vor allem amerikanische, halfen die ersten Schwierigkeiten überwinden und den Konsolidierungsprozeß einleiten.

Und seit Österreich an der Marshallplanhilfe und am Sog der Wirtschaftswunderjahre um 1950 teilnehmen konnte, begann der Aufstieg. Selbst die großen Lasten des Staatsvertrages von 1955 konnten die großartige Entwicklung nicht aufhalten.

Und dieser Wirtschaftsaufschwung geschah bei Vollbeschäftigung und totalem Arbeitsfrieden Streiks sind in Österreich selten; so kamen beispielsweise 1972 auf jeden Beschäftigten nur je drei Streikminuten. Österreich hat einen Mangel an Arbeitskräften und beschäftigt derzeit etwas über 200.000 ausländische Arbeiter, größtenteils Jugoslawen, Türken und Griechen. Ihr Anteil an der arbeitenden Bevölkerung ist 8.5%.

Die Österreicher fühlen sich heute so viel sicherer, wie auf einer Insel des Friedens: denn die Fabriken haben noch immer Arbeit und Aufträge, das Land hat gute Gold- und Währungsreserven und der Arbeitsfriede scheint nicht gefährdet.

Aber wie kamen die Österreicher wirklich zu diesen Erfolgen?

Das Leben während der deutschen Besetzung war ein drastischer und wirkungsvoller Heilprozeß sogar für fanatische Pangermanisten in Österreich. 1945 erkannten die Österreicher, daß es für sie das bessere Los sei, unabhängig und auf eigenen Füßen in ihrem kleinen Lande zu leben.

Zu dieser zu Leistung anspornenden Erkenntnis kam auch die große Herausforderung an sich, mit einem der schwersten Probleme fertig werden zu müssen.

Wichtige Ereignisse zur Konsolidierung der Wirtschaft waren Österreichs Zulassung zur OEEC (Organization for European Economic Co-operation) und die umfassende Marshallplanhilfe, ohne die der wirtschaftliche Aufschwung Österreichs nahezu undenkbar ist. Und es waren nicht nur die materiellen Werte dieser großzügigen Hilfsaktion der Vereinigten Staaten, die von Wichtigkeit waren, sondern es war auch der große psychologische Effekt: Vertrauen in die guten Absichten des Westens und der Vereinigten Staaten brachten die Erkenntnis, daß die Siegermächte an diesem Österreich tatsächlich ein Interesse hatten. Sie können sich vorstellen, daß dieses Wissen genauso stimulierend wirkte wie die materielle Hilfe an sich.

Darüber hinaus waren die Österreicher glücklich genug, 1.) zur rechten Zeit große Wirtschaftsführer zu haben wie etwa Professor Kamitz und Bundeskanzler Raab und 2.) daß im Jahre 1957 die Paritätische Kommission für Preis- und

Lohnfragen auf Grund eines Ministerratsbeschlusses ins Leben gerufen wurde.

Dieses ursprünglich nur beratende Organ ist zum Hauptinstrument von Österreichs Lohn- und Preispolitik geworden und hat große Beachtung im Ausland gefunden.

Der auf freiwilliger Basis arbeitenden Kommission gehören unter dem Vorsitz des Bundeskanzlers verschiedene Ressortminister und Interessenvertreter an, und in der Zusammensetzung ist auch die Parität zwischen den Parteien gegeben.

Die Aufgabe der Paritätischen Kommission ist, die Preis- und Lohnentwicklung unter Kontrolle zu halten und als ein Forum des Kompromisses mitzuhelfen, den beständigen wirtschaftlichen Aufschwung sicherzustellen und eine Entwicklung mit unverhältnismäßig wenigen Schwierigkeiten zu gewährleisten. Bundeskanzler Kreisky nannte sie eine "Ehe ohne Liebe, die funktioniert".

Österreich war auch seit 1959 intensiv bestrebt, enge Bindungen mit der EWG, dem Gemeinsamen Markt, herzustellen. Die jahrhundertlange Erfahrung im Zusammenleben mit Völkern verschiedener Nationalitäten machte und macht die Österreicher für die Idee der europäischen Integration besonders empfänglich. So war es auch ein Österreicher, Graf Richard Coudenhove-Kalergi, der nach dem ersten Weltkrieg Initiator der paneuropäischen Bewegung wurde. Er war es auch, der sich nach dem zweiten Weltkrieg die Vereinigten Staaten von Europa zum Ziele setzte.

Darüber hinaus war und ist die Export/Importbindung an die EWG-Staaten groß und für die österreichische Wirtschaft von besonderer Wichtigkeit. Es würde zu weit führen, hier im Detail auf die Entwicklung einzugehen, die zum 22. Juli 1972 führte, da u.a. auch Österreich ein Freihandelsabkommen mit der EWG unterzeichnete und es an einen Wirtschaftsblock von 300 Millionen Menschen anschloß.

Dieses Abkommen ist eines der bedeutendsten Handelsabkommen, das Österreich je unterzeichnet hat, und es berührt die Lebensbedingungen jedes Österreichers.

Aber trotz allem Eifer und aller Einsatzfreude kennen die Österreicher sehr wohl die Grenzen ihres Wirtschaftswachstums wegen der Größe ihres Landes, dem Mangel an Rohstoffen, dem Mangel an Arbeitskräften und ihrer Abhängigkeit vom Fremdenverkehr, der ja stets das Außenhandelsdefizit auszugleichen hat.

Die *Financial Times* verleiht jährlich den sogenannten "Wirtschafts-Oscar" an das Industrieland, welches die besten Gesamtergebnisse hatte. Für 1973 wurde dieser Oscar an Österreich verliehen, welches nicht nur ein großes wirtschaftliches Wachstum, sondern auch eine gute Zahlungsbilanz und eine unter dem Durchschnitt liegende Inflationsrate hatte. Es ist verständlich, daß wir Österreicher stolz darauf waren, auch wenn es sich nur um einen symbolischen Oscar handelte.

Und erst im Februar dieses Jahres hat die *Financial Times* in einer Betrachtung über das Jahr 1974 erklärt, daß, würde es einen Wirtschaftsweltcup geben, ihn für 1974 Österreich verdienen würde. Erneut ein großes Lob, das wir sehr schätzen.

Es wird heute sehr viel von einem Vereinigten Europa gesprochen, daran felsenfest geglaubt und an seiner Verwirklichung ebenso gezweifelt, und viele Leute denken dabei bedauerlicherweise nur an Westeuropa; Europa ist aber mehr. Europa endet nicht westlich von Prag und nicht westlich von Berlin; Europa ist auch Warschau, Moskau, Bukarest, Sofia. Das geschichtliche Europa war nicht nur auf Machtkämpfen aufgebaut oder auf verschiedenen politischen Konzepten und Ideen, sondern auch auf der einigenden Kraft des Christentums und des Humanismus und in jüngster Zeit auch auf sozialer Verantwortung.

Österreich, durch Jahrhunderte das Reich der Mitte in diesem Europa, weiß, daß dieses gesamte Europa für seine eigene Existenz wichtig ist.

Lassen Sie mich hier den langjährigen österreichischen Unterrichtsminister Dr. Heinrich Drimmel zitieren, dessen Worte Sie verstehen lassen, warum man von Wien aus dieses Europa besser erkennt und besser versteht, auch wenn nicht mehr die gleiche Kraft in diesem Kleinstaat Österreich sein kann, wenn dieses Österreich trotz all seiner Anstrengungen heute vordringlich nach dem Westen offen ist, wenn diese so wichtige und verbindende Mitte Europas nur mehr zum Teil seiner einst historischen Sendung gerecht werden kann. Was einst Mitte war in diesem Europa, ist mit Ausnahme des heutigen Österreich Teil des Ostens geworden.

Ich zitiere Dr. Drimmel auszugsweise: "Wer vom Leopoldsberg auf Wien hinabschaut, der wird vielleicht verstehen, warum von diesem Punkt der Erde so sehr europäische Politik gemacht worden ist und warum man an diesem Punkt nicht existieren kann, wenn man nicht, indem man eine Existenz im Österreichischen versucht, Europäer ist.

Wer so von der Höhe des Leopoldsberges auf Europa schauen will, muß in alle Richtungen der Windrose blicken. Das aber macht den Unterschied zur europäischen Herkunft und Anschauung eines Franzosen oder eines Russen aus. Der Blick, die Erwartung und das Interesse des Westeuropäers gehen in nur eine Richtung: ostwärts. Dort, irgendwo im Osten, endet die Zone jenes für ihn erfaßbaren europäischen Raumes, den "Rest" sieht er gerne abgeschirmt: abgeschirmt durch Pufferzonen und Demarkationslinien, damit nicht die immer wieder im Osten aufquellenden Risken und Gefahren die längst entfaltete Ordnung seines Besitzes, seines Reichtums, seine Zivilisation gefährden können. Vom Kreml aus geht der Blick auf Europa nach Westen. In diese Richtung schaute auch Anfang des 16. Jahrhunderts der russische Mönch Philoteos von Pskow, indem er allem den Weg wies, was dem Sendungsbewußtsein der Orthodoxie, des Panslawismus und des Bolschewismus folgte."

Aber dieses gesamte Europa ist heute in einer selten glücklichen Situation, und ich möchte hier den österreichischen Bundeskanzler Kreisky zitieren, der erklärte: "Europa befindet sich gegenwärtig in einer einzigartigen geschichtlichen Epoche. Nirgends auf diesem Kontinent gibt es militärische Auseinandersetzungen. Das war in der Geschichte dieses Kontinents nur selten der Fall. Wir haben das Glück, auf dem im Augenblick friedlichsten Kontinent dieses Planeten zu leben, und wir sollten diese Chance nützen, um die Entspannungsbestrebungen nicht nur zu fördern, sondern durch konkrete Maßnahmen diesen Zustand zu konsolidieren. Daran sind vor allem die kleinen Staaten interessiert."

Österreich ist einer dieser kleinen Staaten und darum an einer friedlichen und friedvollen Entwicklung interessiert. Es ist keine Frage, daß Österreich, wie schon erwähnt, um seine Verantwortung für Europa weiß, teils auf Grund seiner geographischen Lage, teils seiner langen Geschichte wegen, die so oft eine Geschichte für Europa war.

Österreich liegt geographisch und ideologisch heute nicht so sehr in der Mitte, sondern mehr am Schnittpunkt zwischen Ost und West. Es ist natürlich, daß besonders die kleinen Staaten immer noch von Österreich erwarten, als Mittler der Begegnung und des Ausgleichs zu fungieren. Es war Österreich, das mit den kleinen Staaten des kommunistischen Ostens den Dialog aufgenommen hat und deren wichtigstes Bindeglied zur westlichen Welt wurde.

Der Österreicher ist sich bewußt, daß eine Politik für Europa eine ständig intellektuelle Auseinandersetzung, ein Wettkampf im weitesten Sinn des Wortes sein muß, um eine große gemeinsame Ordnung zu erreichen.

Österreich hat sein Interesse an der Erreichung dieses Zieles immer und immer wieder bewiesen durch seinen Einsatz im Europarat, in der Organisation für Europäische Wirtschaftliche Zusammenarbeit (OEEC), im Vertrag mit der EWG, durch seine echte Bereitschaft der Zusammenarbeit mit allen seinen Nachbarn, durch seine Neutralitätserklärung und sein Interesse an der Europäischen Sicherheitskonferenz.

Österreich weiß, daß wir nicht auf einen eventuellen Vertrag betreffend diese europäische Sicherheit warten können. Österreich bemüht sich daher ein Beispiel zu geben und nicht nur in Frieden zu leben, sondern in Freundschaft mit allen seinen Nachbarn trotz Verschiedenheit der Ideologien und der politischen Systeme. Ein wesentlicher Schritt dazu waren u.a. die Bereinigung der Südtirolfrage mit Italien und vor allem auch die Normalisierung des Verhältnisses zur BRD. Am 19. Februar 1974 hat der damalige österreichische Außenminister und jetzige Bundespräsident Dr. Rudolf Kirchschläger anläßlich des offiziellen Besuches des damaligen Vizekanzlers und Außenministers und nunmehrigen Bundespräsidenten der BRD, Herrn Walter Scheel, dies so ausgedrückt:

> "Die Republik Österreich und die Österreicher haben in einem sehr schmerzvollen Prozeß der Zwischenkriegszeit und des Krieges selbst zu sich gefunden und sich jenes Maß an Selbstverständnis und Selbstvertrauen erworben, das es gestattet, ein völlig problem- und vor allem komplexfreies Verhältnis zu unserem großen westlichen Nachbarn zu haben. Und die BRD hat durch eine kluge, die Unabhängigkeit der Republik Österreich in allem respektierende Politik zu diesem glücklichen Zustand der Beziehungen zwischen unseren beiden Ländern ihren großen Anteil geleistet. Mir scheint, wir beide, die BRD und die Republik Österreich haben damit einen großen Beitrag zu einer friedlichen und spannungsfreien Entwicklung in Europa erbracht, der in seiner Größe nicht immer erkannt wird."

Europa sucht nach einem neuen Ausdruck seiner selbst, nach einer neuen Existenzgrundlage wie Österreich, das während der Jahrzehnte nach dem ersten und zweiten Weltkrieg um eine neue Existenzgrundlage ringen mußte, denn Europa ist heute nicht mehr eine Sammlung von Kolonialmächten, wie Österreich nicht mehr eine Großmacht ist.

Und während dieses Österreich sich seine neue Stellung innerhalb der Völkerfamilie errungen hat, hat es nie seine kulturellen Ziele vergessen, hat es nie seine Verpflichtungen als ein Land mit langer Kulturtradition vernachlässigt, war es immer bedacht, dieser Tradition wert und gerecht zu bleiben.

Österreich ist durch das Ende der Monarchie, durch das Ende des Großreiches mit der folgenden materiellen Katastrophensituation keine geistige Provinz und auch kein Kleinstaat der Kultur geworden.

Das große Erbe der Vergangenheit wird von den Bürgern dieses Kleinstaates für die Nachwelt bewahrt, im Bewußtsein seiner Verpflichtung gegenüber der Menschheit und um den Namen Österreichs in der Welt hochzuhalten.

Und dieses Österreich hat im Vergleich zur Größe seiner Bevölkerung eine Unzahl schöpferischer Menschen auf allen Gebieten der Wirtschaft, der Politik, des Geisteslebens und der Kunst hervorgebracht und bringt sie noch hervor, wie kaum ein anderes Land gleicher Größenordnung. Dafür mag es viele Gründe gegeben haben und geben, einer davon sind zweifellos die guten österreichischen Schulen, die auf die mittelalterlichen Klosterschulen zurückgehen. Noch gibt es beispielsweise in Wien das "Schottengymnasium", welches 1155 von Herzog Heinrich II. gegründet wurde. Unter der Regierungszeit der Kaiserin Maria Theresia und ihres Sohnes Joseph II. wurden die Gesetze betreffend die Elementarerziehung geschaffen und die Grundschule allen Kindern ermöglicht. Und seit über 110 Jahren ist der achtjährige Schulbesuch Pflicht.

Auf allen Gebieten der Wissenschaft und der Technik haben Österreicher hervorragende Leistungen vollbracht und seit 1914 wurde fünfzehn Österreichern der Nobelpreis verliehen.

Als der zweite Weltkrieg beendet war, setzte unvermindert das kulturelle Leben wieder ein; die Theater begannen zu spielen, wenn auch in Ausweichquartieren; Die Salzburger Festspiele fanden schon 1945 statt, und der erste Internationale Universitäts-Kongreß wurde bereits 1945 in Alpbach in Tirol, gehalten. 1951 gab es die ersten "Wiener Festwochen"; der Dom, die Staatsoper, das Burgtheater, Museen, Schlösser wurden wiederaufgebaut zu einer Zeit, da man in erster Linie um wirtschaftlichen Erfolg rang, da man Wohnungen so dringend benötigte.

Die Staatsoper, die Wiener Philharmoniker und Symphoniker, die Spanische Reitschule (1572), die Wiener Sängerknaben (1498) machten Auslandstourneen. Das Krebsforschungsinstitut wurde gegründet, ein Atomreaktor in Niederösterreich gebaut, die Universität Salzburg wiedergegründet und eine Sozialhochschule in Linz eröffnet.

Zur Festigung bestehender kultureller Bindungen wurden neue Institute gegründet wie die "Diplomatische Akademie", das "Afro-Asiatische Institut", das "Süd-Ost-Institut" und das "Donaueuropäische Institut", die Ostakademie, das "Museum des 20. Jahrhunderts" und das "Internationale Institut für Systemanalyse", um nur einige zu nennen.

Es gab und gibt eine "gute neue Zeit" in der Literatur, in der Musik, in der bildenden Kunst dank eines glücklichen Umstandes: eine österreichische Epoche von europäischer Bedeutung auf all diesen Gebieten um die Jahrhundertwende, deren Träger zu einem bedeutenden Teil das Wiener Judentum war, reichte bis tief in die

Republik und hat so eine Kontinuität ermöglicht, die auch den Ruhm der Republik Österreich fundierte. Es ist bedauerlicherweise nicht möglich, im Rahmen dieses Vortrages näher darauf einzugehen.

Und wenn Sie mich nun fragen, was für eine Art Volk diese Österreicher eigentlich sind, so ist es schwer, eine kurze und eindeutige Antwort zu geben. Lassen Sie mich die Österreicher mit wenigen Beispielen schildern.

Die Österreicher haben in den Jahrhunderten bewegter, freudvoller und leidvoller Geschichte eine Einstellung zum Leben gefunden, die über die ganze Welt als Gemütlichkeit bekannt ist, ein Ausdruck, der eigentlich nicht übersetzbar ist, am ehesten noch mit “easy-going and good-natured approach to life.”

Der Österreicher hat seine Lebensfreude über allen Schwierigkeiten nicht verloren, und die Arbeit ist für ihn da, um ihm das Leben erfreulicher machen zu helfen. Sein Motto ist: “Tue alles, um das Leben zu genießen!” Aber trotz dieser Grundeinstellung, die ihn im allgemeinen liebenswürdig macht, ist der Österreicher auch grantig und klagt über des Lebens Schwierigkeiten und über persönliche Mißgeschicke. Und bei aller Freude am Leben ist der Österreicher immer auch ein wenig wehmütig und melancholisch, und das hören wir, wenn er singt: “Glücklich ist, wer vergißt, was nicht mehr zu ändern ist”, und da liegt doch auch ein wenig eine passive Einstellung zum Leben drinnen.

Diesen lebenslustigen, walzerseligen, manchmal etwas melancholischen Österreichern tun sich vor allem beim Wein, wie Otto Beer sagt, die tiefen Zusammenhänge zwischen dem letzten Viertel und den letzten Dingen auf, und eine Todessehnsucht klingt bei den Liedern an wie etwa: “Es wird ein Wein sein und wir werden nimmer sein” oder “Verkaufts mei Gwand, ich fahr in Himmel”.

In seinem Glück, in seiner Lebensfreude und in seiner Sehnsucht ist der Österreicher, vor allem der Ostösterreicher und Wiener, mit dem Himmel und dem Herrgott auf gutem Fuß, selbst derjenige, der die Kirche nur selten von innen sieht. Und so singt er beim beliebten und geliebten Heurigen “In Grinzing, in Grinzing, da hat er, der liebe Himmelvater, als echter Kavalier sein Absteigquartier”, oder “Heute, da kommen d'Engerl auf Urlaub nach Wien”. Und er glaubt, seine Atmosphäre ist der Himmel. Paul Hörbiger, der große österreichische Volksschauspieler sang im berühmten Film “Der Kongreß tanzt”: “Es muß ein Stück vom Himmel sein, Wien und der Wein”. Auf dieser Vertrautheit mit dem Hergott beruht auch der Glaube, daß schon ein Wunder geschehen wird, und meistens stellt sich auch der Erfolg tatsächlich ein. In Westösterreich steht man aber meist viel realistischer auf dem Boden.

Und wie eindrucksvoll ist die Art des Grüßens in Österreich. Hier sagen die Leute: “Good morning”, “good afternoon”, “good evening”, “hello” oder “hi”. In Österreich aber wird ganz anders gegrüßt, da ist eine Vielfalt im Grüßen nach dem Stand und Freundschaftsverhältnis, nach der Tageszeit oder der Stimmung, ja selbst nach der Zugehörigkeit zu einer politischen Partei: Neben dem überall üblichen “Guten Morgen”, “Guten Abend” etc. können Sie hören: “Meine Verehrung”, “Habe die Ehre”, “Meine Ergebenheit”, “Mein Kompliment”, “Gehorsamst”, “Respekt”, “Servus”, Grüß Dich”, Grüß Gott”, “Küß die Hand” und natürlich “Guten Tag”, aber das läßt fast vermuten, daß man auf den Gegrüßten böse ist. Mitglieder der Volkspartei grüßen einander mit “Grüß Sie Gott”, während Sozialisten neben den Parteigruß “Freundschaft” mehr das “Ich begrüße Sie” verwenden.

Die Österreicher lieben es nicht, gejagt oder reglementiert zu werden oder ihr Dasein überorganisiert zu wissen. Ihr Motto ist ja “Na, nur keine Aufregung!”

Die schwedische Schriftstellerin Elsa Björkman-Goldschmidt, die von 1919 bis 1938 in Wien gelebt hat, erzählte mir einmal über eine Reise schwedischer Journalisten durch Deutschland und Österreich. In Deutschland war alles perfekt organisiert. Jeder Programmpunkt begann auf die Minute genau. Einmal aber ereignete sich etwas Unvorhergesehenes und die sonst ausgezeichnet funktionierende Maschine blieb wegen eines kleinen Fehlers komplett stehen. Als die Journalisten nach Österreich kamen, da war nichts so perfekt vorbereitet, da gab es nur ein vages Programm, aber es gab trotzdem keinen Leerlauf, es war immer etwas los, es war immer gute Stimmung, es war immer Leben. Das Ereignis war am Ende wohl das gleiche in Deutschland und Österreich, aber in Österreich war es eben gemütlicher.

Lassen Sie mich hier ein Zitat Gordon Shepard's aus dem 1957 veröffentlichen Buch “Austria in Color” lesen:

> “Each people has at least one characteristic mark which stamps their approach to life, a mark which has been moulded by their particular history as a nation. It is reserve which dominates the British character, and it is Britain's life as an island race which has produced this mood of detachment.
>
> It is the desire for novelty and new horizons which stamps the American approach, and the fairly recent pioneer origin of the American people is the main spring of this urge.
>
> With the Austrians the central theme is compromise, a theme dictated for them by their geographical exposure which, for centuries, has compelled them to absorb the unfamiliar and to come to terms with the intruder. The Austrian may not have been born with this gift. But he was forced to develop it. His character is in the truest sense the reflection of his past and the image of his present”.

Da ich annehme, daß Sie alle einmal die Staaten deutscher Sprache besuchen werden, will ich mit einem Appell des Kunsthistorikers Dr. Rupert Feuchtmüller an Sie alle, meine Damen und Herren, schließen:

> “Landscape, tradition and the arts record Austrian history and reveal the native character. Nowadays it is a small country, but throughout the centuries it has been a center of European culture. One should not – on a trip through Austria – neglect the arts in favour of nature, for they alone explain the intellectual context of history, reveal the characters of the native people. If one has understood and learned to love them for their own natures, seeing the hidden relationship and the living tradition of the great and the small, the significant and the humble, then Austria will have won another true friend.”

"Das Bildungssystem in der Deutschen Democratischen Republik"

SPEAKER: Mme. Sonja Elm, II. Sekretär — Embassy of the German Democratic Republic, Washington, D.C.

MODERATOR: Fritz König — University of Northern Iowa

Wir haben uns vorgenommen, Sie über das Bildungssystem in der DDR zu informieren, möchten aber vorher einige allgemeine Zahlen in Ihr Gedächtnis zurückrufen: Die Deutsche Demokratische Republik steht nach der Größe des Territoriums an 92. Stelle in der Welt, nach der Bevölkerung an 29. Stelle und in der Industrieproduktion an neunter Stelle. Wir können unser Bildungssystem nicht als etwas Losgelöstes ansehen, sondern betrachten es immer als einen untrennbaren Bestandteil der gesamten Gesellschaft und als ein Mittel zur Verwirklichung ihrer Ziele. Das Bildungssystem widerspiegelt auch die entscheidenden Veränderungen, die seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges in unserem Lande vor sich gegangen sind.

Gestatten Sie mir einen ganz kurzen Rückblick auf das Jahr 1945. Sie haben gewiß Vorstellungen davon, wie Deutschland damals aussah, welche Trümmer wir vom Faschismus übernehmen mußten. Ich möchte dazu nur sagen, daß wir die geistigen Trümmer, die wir vorgefunden haben, mindestens ebenso groß einschätzen wie die materiellen. Auf dem Gebiet des Schulwesens und der Erziehung einer neuen Generation standen damals ungeheuer schwierige Aufgaben. Im Potsdamer Abkommen, das eine entscheidende Grundlage für die gesamte weitere Entwicklung darstellte, hieß es dazu: "Das Erziehungswesen in Deutschland muß so überwacht werden, daß die nazistischen und militaristischen Lehren völlig entfernt werden und eine erfolgreiche Entwicklung der demokratischen Ideen möglich gemacht wird."

Wir haben diese Aufgabe sehr ernst genommen. Es kam wirklich darauf an, das Schulsystem von der menschenfeindlichen faschistischen Ideologie zu reinigen, die dazu geführt hatte, daß Millionen Menschen vernichtet wurden und daß die Bücher von Thomas Mann und Heinrich Heine auf den Scheiterhaufen kamen. Es kam darauf an, Bildungs- und Erziehungsinhalt völlig neu zu bestimmen und die junge Generation im Geiste des Friedens, der Freundschaft und der Demokratie zu erziehen. Eine weitere Aufgabe bestand darin, das Bildungsprivileg zu brechen, die Schule zu demokratisieren und für alle Kinder den Weg zu den höchsten Bildungseinrichtungen zu öffnen.

Diese Aufgaben wurden vor allem durch die demokratische Schulreform verwirklicht. Im September 1946 wurde das "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" beschlossen. In diesem Zusammenhang möchte ich eine Maßnahme erwähnen, die uns zunächst viel Spott einbrachte, die sich aber inzwischen tausendfach bewährt hat. Wir haben damals alle Lehrer, die der faschistischen Partei angehört hatten, entlassen, und das waren immerhin 72 Prozent aller Lehrer. An ihrer Stelle wurden in Sonderlehrgängen 43,000 neue Lehrer ausgebildet. Das waren junge Menschen, die bereit waren, die Jugend im demokratischen und fortschrittlichen Sinne zu erziehen. Sie besaßen nicht immer alle fachlichen Voraussetzungen dazu, und es gab leistungsmäßig manchen Mangel in Mathematik oder in der deutschen Grammatik. Aber uns ging es in erster Linie um die ideologische Grundlage, um einen neuen Geist in den Schulen. Das haben wir damit erreicht. Übrigens haben sich alle diese Lehrer später in weiteren Lehrgängen, im Studium oder Fernstudium qualifiziert, und viele von ihnen nehmen heute sehr geachtete Stellen in der Leitung unseres Bildungswesens ein.

Mit der Gründung der Deutschen Demokratischen Republik im Oktober 1949, mit dem Übergang zum sozialistischen Entwicklungsweg in unserem Lande in den fünfziger Jahren wurde die weitere Umgestaltung des Bildungssystems notwendig. Das enorme Entwicklungstempo von Wissenschaft und Technik mußte berücksichtigt werden, und es galt, ein Bildungssystem zu entwickeln, das weit in die Zukunft wirken sollte. Die gesetzliche Grundlage für das jetzt gültige System wurde mit dem "Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem" geschaffen, das am 25. Februar 1965 nach mehr als zweijähriger breiter Diskussion in der Bevölkerung verabschiedet wurde. Dieses Gesetz bedeutet nicht etwas Starres, Unveränderliches, das nicht weiter entwickelt werden kann. Unsere Pädagogen und Experten arbeiten ständig daran, weitere Verbesserungen zu finden und vorhandene oder neu entstehende Mängel auszugleichen. Aber in seiner Grundlinie ist das Gesetz bestimmend für das Bildungssystem und wird noch lange bestimmend sein.

Das Gesetz erklärt zum Ziel der Erziehungs- und Bildungsarbeit

- die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter Persönlichkeiten, die bewußt das Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen, und
- die Vermittlung einer modernen Allgemeinbildung und einer hohen Spezialbildung.

Die wichtigsten Merkmale des heutigen Bildungssystems in der DDR sind folgende:

1. Konsequente Wissenschaftlichkeit bei der Vermittlung des Bildungsgutes.
2. Staatlichkeit des gesamten Bildungswesens.
   Es gibt keine Privatschulen mehr. Alle Einrichtungen der Volksbildung stehen unter staatlicher Leitung. Gleichzeitig werden die gesellschaftlichen Kräfte, z.B. die Massenorganisationen und die Elternvertretungen, breit in die Bildungs- und Erziehungsarbeit einbezogen.

3. Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle.
   Die Verfassung der DDR, das Bildungsgesetz und zahlreiche andere gesetzliche Maßnahmen sichern allen Bürgern ein gleiches Recht auf Bildung.

4. Weltlichkeit des Bildungswesens.
   Die Trennung von Staat und Kirche ist allgemein durchgesetzt, und alle Schulen sind weltliche Schulen. Das bedeutet keine Beschränkungen für die Kirche. Die Religionsgemeinschaften können in ihren eigenen Räumen z.B. Religionsunterricht durchführen. Kindern, deren Eltern dies wünschen, steht es frei, den Religionsunterricht zu besuchen.

5. Einheitliche gesetzliche Regelungen für die gesamte Volksbildung und prinzipiell gleiche Lernbedingungen im ganzen Land.
   1945 gab es noch über 4.000 einklassige Dorfschulen, die auf einem äußerst niedrigen Niveau standen. Auch sonst war der Unterschied zwischen den Schulen in den Städten und auf dem Lande sehr groß. Jetzt wird an allen Schulen nach den gleichen verbindlichen Lehrplänen und Lehrbüchern unterrichtet. Die einklassigen und kleinen Landschulen sind verschwunden. Auf dem Lande wurden viele Zentralschulen geschaffen, in denen die Kinder aus mehreren kleinen Gemeinden unterrichtet werden. Viele Landschulen sind heute vorbildlich ausgerüstet, weil die landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften zusätzlich zur materiellen Ausstattung dieser Schulen beitragen.

6. Die Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit und körperlicher Erziehung.
   Die produktive Arbeit wird in Form des polytechnischen Unterrichts geleistet. Viel Wert wird auch auf die körperliche Erziehung gelegt. Sportunterricht gibt es in allen Klassenstufen, und die Ergebnisse unserer Sportler – auch in der internationalen Arena – zeigen, daß sich das doch recht gut auswirkt.

7. Die allgemeine zehnklassige Oberschulpflicht und Berufsschulpflicht.

8. Schulgeldfreiheit auf allen Bildungsstufen bis zur Universität, sowie Lernmittel- und Gebührenfreiheit. Ein sehr hoher Prozentsatz erhält außerdem Stipendien, die ausreichen, um den Lebensunterhalt zu bestreiten.

Das Bildungsgesetz der DDR ist das erste in der Geschichte des deutschen Bildungswesens, in dem die Gesamtheit der Bildungseinrichtungen einheitlich konzipiert ist. Dazu gehören die Einrichtungen der Vorschulerziehung, die zehnklassige, allgemeinbildende, polytechnische Oberschule, die Einrichtungen der Berufsbildung, die zur Hochschulreife führenden Bildungseinrichtungen, die Ingenieur- und Fachschulen, die Universitäten und Hochschulen, die Einrichtungen der Aus- und Weiterbildung der Werktätigen und die Sonderschulen.

Unter Hochschulen verstehen wir nicht, was Sie als "high school" bezeichnen. Hochschulen in der DDR haben das gleiche Niveau wie Universitäten, sind jedoch fachlich spezialisiert, z.B. Hochschulen für Maschinenbau, Chemie usw.

Die erste Stufe im einheitlichen Bildungssystem ist die *Vorschulerziehung*. Es gibt ein Netz von Kinderkrippen für Kinder bis zu drei Jahren. Zur Zeit besuchen 37 Prozent der Kinder dieser Altersstufe eine Kinderkrippe, aber der Bedarf ist wesentlich höher. Die Krippen werden von ausgebildeten Fachkräften geleitet, die nach verbindlichen Plänen für die Betreuung der Kinder, für ihre gesunde körperliche und geistige Entwicklung arbeiten. Kinder von drei bis sechs Jahren können einen Kindergarten besuchen. Zur Zeit besteht diese Möglichkeit für 80 Prozent der Kinder. Die Kindergärten gehören zum System des Bildungswesens und unterstehen dem Ministerium für Volksbildung. Sie arbeiten nach einheitlichen Bildungs- und Erziehungsplänen und mit speziellen Lehrmaterialien. Die Hauptaufgaben der Kindergärten bestehen in der Entwicklung des Denkens, des sprachlichen Ausdrucks, bestimmter Fertigkeiten und künstlerischer Empfindungen, des Lebens in der Gemeinschaft und der ersten Übernahme von Verantwortung in der Gemeinschaft. Das alles ist eine wichtige und gute Vorbereitung auf die Schule. Es wurde die Erfahrung gemacht, daß die Kindergartenkinder einen wesentlich besseren Start in der Schule hatten als die Kinder, die nur im Elternhaus aufgewachsen sind. Vielfach werden deshalb jetzt Kinder, die zu Hause sind, im letzten Jahr vor der Schule einmal in der Woche auf freiwilliger Basis zu einem Lern- und Spielnachmittag zusammengefaßt, um sie besser auf die Schule vorzubereiten.

Die hohe Zahl an Kinderkrippen und Kindergärten ist gleichzeitig eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Berufstätigkeit der Frauen. Vielleicht wird Sie die Zahl erstaunen: in der DDR über 84 Prozent aller Frauen im berufstätigen Alter einen Beruf aus oder stehen im Studium. Das erfordert natürlich besondere Maßnahmen zur Betreuung der Kinder. Man kann nicht erwarten, daß die Frauen voll arbeiten und dabei ständig die Sorge um die Kinder haben.

Das eigentliche Kernstück des Bildungswesens ist die *zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule*. Sie ist obligatorisch für alle Kinder. Der Aufbau dieser Oberschule ist jedoch noch nicht abgeschlossen. Zur Zeit besuchen über 90 Prozent der Kinder diese Schule. Noch verläßt ein Teil der Schüler die Schule nach der 8. Klasse. Bis 1980 wollen wir erreicht haben, daß alle Kinder die 10. Klasse absolvieren.

Die Oberschule vermittelt eine hohe Allgemeinbildung, einschließlich polytechnischer Bildung. Sie unterteilt sich in drei Stufen:

die Unterstufe	Klasse 1 bis 3
die Mittelstufe	Klasse 4 bis 6
die Oberstufe	Klasse 7 bis 10

Bereits in der Unterstufe wird besonderer Wert darauf gelegt, daß nichts gelehrt wird, was später korrigiert werden müßte. Z.B. ist der Mathematikunterricht in der ersten Klasse zwar elementar, aber es wird bereits mit Zahlensymbolen wie a, b, x und y und mit Relationen wie gleich, ungleich, größer als, kleiner als – gearbeitet. In diesem Sinne gibt es schon von der ersten Klasse an eine wissenschaftliche Arbeit, die sich dann in allen höheren Stufen fortsetzt.

In der Mittelstufe beginnt der Fachunterricht in Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und in der ersten Fremdsprache (Russischunterricht für alle

Schüler ab 5. Klasse). Der Fachunterricht wird generell durch speziell ausgebildete Fachlehrer erteilt.

In der Oberstufe wird der Fachunterricht weitergeführt: Physik, Chemie, Biologie, Geographie, Astronomie. Ab 7. Klasse wird fakulativ Unterricht in einer zweiten Fremdsprache erteilt, meistens Englisch oder Französisch. In der 10. Klasse legen die Schüler eine Abschlußprüfung ab.

Eine der größten Neuerungen im Bildungssystem der DDR ist der polytechnische Unterricht, der im Jahre 1959 allgemein eingeführt wurde. Wir sind der Meinung, daß eine polytechnische Bildung heute Bestandteil einer zeitgemäßen Allgemeinbildung sein muß. Im polytechnischen Unterricht lernen die Schüler das ABC der modernen Technik und Ökonomie. Sie lernen auch die Achtung vor der Arbeit, und sie erhalten Einblick in einige Produktionsbetriebe. Sie bekommen Kontakt mit Arbeitern im Betrieb und Genossenschaftsbauern auf dem Lande. Der Übergang von der Schule in den Beruf wird wesentlich erleichtert.

In den Klassen 1 bis 6 wird Werk- und Schulgartenunterricht erteilt, und ab Klassen 7 der eigentliche polytechnische Unterricht, der aus verschiedenen Elementen besteht, z.B. Einführung in die sozialistische Produktion, Technisches Zeichnen und Produktive Arbeit im Betrieb. Einmal in der Woche gehen die Schüler für vier Stunden zum Unterricht in einen volkseigenen Industrie- oder Baubetrieb, in eine landwirtschaftliche Produktionsgenossenschaft oder in besonders dafür eingerichtete polytechnische Zentren. Das richtet sich jeweils nach den örtlichen Möglichkeiten. Der Unterricht wird durch ausgebildete Pädagogen, Fachlehrer für Polytechnik oder Ingenieurpädagogen, erteilt, auch durch Facharbeiter und Meister in den Betrieben. Niemand wird behaupten, daß es auf diesem Gebiet keine Schwierigkeiten gegeben hätte. Die Einführung des polytechnischen Unterrichts war ein großes Experiment, und es gab viele Probleme. Zum Teil waren die Fachleute, die den Unterricht in den Betrieben erteilten, keine Pädagogen. Oder es unterrichteten mitunter Pädagogen ohne genügend technische Kenntnisse. Deshalb ist man dazu übergegangen, spezielle Fachlehrer für den polytechnischen Unterricht auszubilden. Die Schwierigkeiten wurden zum größten Teil überwundern, und heute ist auch international anerkannt, daß sich der polytechnische Unterricht sehr bewährt hat.

Neben den bisher genannten Schulen gibt es eine Anzahl Spezialschulen und Spezialklassen. Das ist eine besondere Form der zehnklassigen Oberschule, in der nach dem generell gültigen Lehrplan, aber mit erhöhten Anforderungen in einigen Spezialfächern unterrichtet wird. Diese Methode dient der Förderung von überdurchschnittlich hohen Begabungen, z.B. in Mathematik, Naturwissenschaften, musischen Fächern, Fremdsprachen und Sport.

Außerdem ist natürlich ein ganzer Komplex von Sonderschulen vorhanden, also Bildungseinrichtungen für physisch und psychisch gestörte Kinder. Die Schüler dieser Sonderschulen können auch eine Berufsausbildung oder eine Ausbildung auf einem Teilgebiet eines Berufes erhalten, entsprechend ihren geistigen und körperlichen Fähigkeiten.

Große Bedeutung messen wir der außerunterrichtlichen Tätigkeit bei. Sie ist ein Bestandteil des Bildungssystems. In Einrichtungen der Pionier- und Jugendorganisationen haben die Schüler die Möglichkeit, an Arbeitsgemeinschaften, Zirkeln, Wettbewerben usw. teilzunehmen. Es gibt Pionierhäuser und Jugendklubs, Stationen junger Techniker und Naturforscher, künstlerische Arbeitsgemeinschaften und Sportgemeinschaften in einer sehr großen Anzahl. In jedem Jahr finden Mathematikolympiaden statt, die auf Kreisebene beginnen und dann im gesamten Landesmaßstab durchgeführt werden. Die Mathematikolympiade ist schon zu einem internationalen Leistungsvergleich geworden, der jedes Jahr in einem der sozialistischen Länder ausgetragen wird. Außerdem werden regelmäßig Feste der jungen Talente veranstaltet, auf denen künstlerische Begabungen zum Ausdruck kommen, sowie Olympiaden der russischen Sprache und Spartakiaden auf dem Gebiet des Sports. Einige Zahlen sollen das deutlich machen:

Gesamtzahl der Schüler (Klassen 1 bis 10)	2,7 Mill.
Arbeitsgemeinschaften an Schulen	70.000
Teilnehmer	über 1 Mill.
Schulsportgemeinschaften	4.000
Teilnehmer	1,4 Mill.

Als Pädagogen kennen Sie das in vielen Ländern diskutierte Problem der ganztägigen Bildung und Erziehung. Unsere Pädagogen befürworten ein solches System. Es fehlen allerdings noch einige Voraussetzungen, um es voll zu realisieren. Immerhin wurde aber bisher die Möglichkeit geschaffen, daß 58 Prozent der Schüler der Klassen 1 bis 4 nachmittags in Schulhorten von Fachkräften betreut werden.

Ein Prinzip unseres Bildungssystems ist die Zusammenarbeit von Elternhaus, Schule, Kinder- und Jugendorganisationen. Die gemeinsame Basis dafür liegt in der grundsätzlichen Übereinstimmung der Interessen in der Erziehung. An jeder Schule arbeiten demokratisch gewählte Elternvertretungen, und zwar ein Elternaktiv in jeder Klasse und ein zentraler Elternbeirat an jeder Schule. Im Jahre 1974 waren über 600.000 Mütter und Väter in diesen Elternvertretungen tätig. Sie nehmen diese Funktion im allgemeinen sehr ernst und stellen eine wertvolle Unterstützung, vor allem in der Erziehungsarbeit, für die Schule dar. Elternvertreter und Lehrer führen z.B. gemeinsam Aussprachen mit Eltern von solchen Kindern, die besondere Disziplin- oder Lernschwierigkeiten haben. Sie organisieren auch Patenschaften für schwächere Schüler, bereiten Elternseminare zu pädagogischen Themen vor und helfen den Schülern, ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten.

Nach der 10. Klasse, die in Zukunft alle Kinder erreichen werden, führen drei gleichberechtigte Wege zur Hochschulreife. Der erste und am häufigsten begangene Weg ist die zweijährige Erweiterte Oberschule, die unmittelbar an die 10. Klasse anschließt. Diese Richtung orientiert eindeutig auf die Aufnahme eines Studiums. Sie schließt mit dem Abitur ab. Neben dem allgemein gültigen Lehrplan werden in den Abiturklassen, je nach den vorgesehenen Studienrichtungen, einige Fächer wahlweise unterrichtet, bzw. kann in fachlichen Arbeitsgemeinschaften spezielles Wissen erworben werden. Man führt die Schüler an die selbständige wissenschaftliche Arbeit im Stile der Universitäten heran.

Der zweite Weg ist die dreijährige Berufsausbildung mit Abitur. Diese Form wurde erst vor einigen Jahren eingeführt. Der Unterricht erfolgt im wesentlichen nach den gleichen Lehrplänen wie in den vorhergenannten zwei

Klassen der Erweiterten Oberschule, aber gleichzeitig erhalten die Schüler auch eine praktische Berufsausbildung. Nach drei Jahren legen sie das Abitur und die Facharbeiterprüfung ab. Dieser Weg ist für technische Studienrichtungen besonders nützlich, weil er die Studenten nicht nur mit theoretischen, sondern auch mit fundierten praktischen Kenntnissen ausrüstet. Wir bewerten die dreijährige Berufsausbildung mit Abitur sehr hoch und bemühen uns, sie in breiterem Maße einzuführen. Allerdings gibt es dabei gewisse Grenzen, weil eine solche Ausbildung vorwiegend an Großbetriebe gebunden ist.

Als dritten Weg gibt es die verschiedenen Formen der Erwachsenenqualifizierung, Volkshochschulen, Fach- und Ingenieurschulen, die als Vorbereitung auf ein Universitätsstudium anerkannt werden. Mit diesen verschiedenen Wegen wird die Möglichkeit gegeben, auch später noch ein Studium aufzunehmen. Früher war der Bildungsweg eines Kindes im Alter von zehn Jahren festgelegt: Wer nach der 4. Klasse der "Volksschule" nicht zur Oberschule überwechseln konnte, hatte später, von ganz wenigen Ausnahmefällen abgesehen, keine Chance mehr zu studieren. Dieses tragische "zu spät" gibt es heute nicht mehr. Der weitaus größte Teil der Studenten geht jedoch den günstigsten Weg direkt von der Schule zur Universität.

Ein paar Worte zur Berufsausbildung. Nach der Verfassung der DDR haben alle Jugendlichen das Recht und die Pflicht, einen Beruf zu erlernen. Die Berufsausbildung schließt an den Abschluß der 10. Klasse an. In der Regel dauert sie zwei Jahre. Sie umfaßt die praktische Ausbildung im Betrieb und die theoretische Ausbildung in der Berufsschule. 65 Prozent aller Lehrlinge besuchen Betriebs-Berufsschulen, die volkseigenen Betrieben und Kombinaten angeschlossen sind. Die übrigen besuchen kommunale Berufsschulen. Gegenwärtig erhalten bereits 99 Prozent aller Schulabgänger eine Facharbeiterausbildung. Ungelernte Arbeiter wird es in Zukunft nicht mehr geben.

Grundlegende Veränderungen wurden auch im *Hochschulwesen* durchgeführt. Im Jahre 1945 gab es auf dem Gebiet der DDR acht Universitäten und Hochschulen mit insgesamt 8.200 Studenten. Im Jahre 1973 hatten wir 54 Universitäten und Hochschulen mit 146.000 Studenten, davon ca 48 Prozent Mädchen. Die neugegründeten Einrichtungen sind vorwiegend fachorientierte Hochschulen, z.B. für Chemie, Maschinenbau, Architektur und Bauwesen, Kunst usw.

In der DDR wurden drei Hochschulreformen durchgeführt. Die erste hatte das Ziel, das faschistische Gedankengut von den Universitäten und Hochschulen zu verbannen und Arbeiter- und Bauernkinder an die Universität zu bringen, d.h. das Bildungsprivileg zu brechen. Vielleicht kennen einige von Ihnen den Roman "Die Aula" von Hermann Kant. Er schildert eine wichtige Maßnahme dieser Entwicklungsetappe: An den Universitäten wurden "Arbeiter- und Bauernfakultäten" gegründet, in denen junge Menschen aus Arbeiter- und Bauernkreisen das Abitur nachholen konnten, um danach ein Studium aufzunehmen. Eine Hauptaufgabe der zweiten Hochschulreform war die Einführung des Marxismus-Leninismus als fester Bestandteil der Studienpläne an den Universitäten und Hochschulen.

Bei der dritten Hochschulreform geht es vor allem um die Herstellung einer produktiven Einheit von wissenschaftlicher Theorie und Praxis. Immer stärker entwickeln sich auch verschiedene Formen der Zusammenarbeit von Wissenschaftskollektiven der Universitäten mit Kollektiven von Arbeitern, Technikern und Ingenieuren in der Industrie. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt erfordert, das Studium noch effektiver zu gestalten und enger mit der Praxis zu verbinden und die Ergebnisse der Forschung schneller in die Praxis zu überführen.

Ein weiteres Kennzeichen der dritten Hochschulreform ist die Überwindung der Zersplitterung wissenschaftlicher Kapazitäten. Das wurde organisatorisch so gelöst, daß anstelle der früher bestehenden 900 Fakultäten und oft sehr stark spezialisierten Institute 170 wissenschaftliche Sektionen gebildet wurden, die die Kräfte besser koordinieren und zu einer effektiven Arbeit führen können. Weiterhin wurden an den Universitäten neue demokratische Leitungsgremien in Gestalt von Wissenschaftlichen Räten und Gesellschaftlichen Räten geschaffen.

Das Studium an den Universitäten und Hochschulen beginnt mit einem in der Regel zweijährigen Grundstudium, das die wissenschaftlichen Grundlagen des betreffenden Fachgebietes und des Marxismus-Leninismus vermittelt. Dazu kommen die obligatorische Fremdsprachenausbildung und Sportunterricht. Danach folgt ein stärker spezialisiertes Fachstudium von zwei bis drei Jahren. Die Studenten arbeiten in dieser Zeit wesentlich selbständiger und werden in kollektive Forschungsvorhaben einbezogen. Bestandteil des Fachstudiums ist ein Praktikum bis zu einem halben Jahr. Die meisten Studenten beenden nach dem Fachstudium mit der Hauptprüfung bzw. dem Diplom das Studium. Für eine kleinere Anzahl ausgezeichneter Studenten folgt ein dreijähriges Forschungsstudium, das mit der Promotion abschließt.

Oft wird nach der Zulassung zum Studium gefragt. Dazu ist zu sagen, daß die Aufnahmefähigkeit unserer Universitäten und Hochschulen trotz der vorgenannten Erweiterung begrenzt ist und nicht alle Anträge und Wünsche befriedigt werden können. Für die Zulassung zum Studium sind drei Kriterien ausschlaggebend:

1. Das Leistungsprinzip. Die Anforderungen im Studium sind sehr hoch, deshalb werden nur Studenten mit sehr guten Zeugnissen zugelassen.

2. Die gesellschaftlichen Erfordernisse. Die Universitäten und Hochschulen sind in das gesamte Planungssystem des Staates einbezogen. Die Zahl der Zulassungen zu den verschiedenen Fachrichtungen richtet sich nach dem Bedarf, der in den kommenden Jahren auf dem jeweiligen Fachgebiet vorhanden sein wird. Wenn z.B. der Perspektivplan eine Erweiterung der Chemieindustrie vorsieht, wird man mehr Chemiestudenten ausbilden. Wenn die Zahl der Studienanträge in einer Fachrichtung die Zulassungsquote überschreitet, entscheidet das Leistungsprinzip. Die abgelehnten Bewerber können sich für ein anderes Gebiet entscheiden.

3. Die Sozialstruktur. Von Anfang an wurde großer Wert darauf gelegt, daß Kinder aus den Bevölkerungskreisen, die früher stets benachteiligt waren, an die Universitäten kamen. Zur Zeit sind etwa 50 Prozent der Studenten Arbeiter- und Bauernkinder. Das entspricht der sozialen Struktur der Bevölkerung der DDR. Die Zulassungskommissionen achten darauf, daß dieses Verhältnis beibehalten wird.

Der Staat stellt jährlich sehr große finanzielle Mittel für das Hochschulwesen bereit. Die Studenten erhalten außer dem kostenlosen Studium und großzügigen Stipendien auch freie ärztliche Betreuung, Medikamente und viele andere Vergünstigungen. Deshalb wird auch erwartet, daß sie alle Möglichkeiten voll nutzen, um ihr Studium in der vorgesehenen Zeit mit dem größtmöglichen Erfolg zu absolvieren. Tatsächlich ist die Studiendisziplin an den Universitäten und Hochschulen sehr hoch.

Durch das sozialistische Planungssystem ist allen Studenten der Berufseinsatz gesichert. Bereits während des Studiums werden entsprechende Verträge über die zukünftige Tätigkeit abgeschlossen. In unserem Lande gibt es keine arbeitslosen Akademiker, und kein Student muß sich ernste Sorgen um seine Perspektive machen.

Mit der Entwicklung der Volkswirtschaft in der DDR wuchs der Bedarf an mittleren technischen Fachkräften schnell an. Deshalb wurden Fachschulen der verschiedensten Richtungen gegründet, in denen vor allem Ingenieure ausgebildet werden. Bisher gibt es 193 solche Fachschulen. Das Studium an einer Fachschule dauert drei Jahre und schließt eine sehr enge Verbindung mit der Praxis ein.

Die wichtigsten Studienformen sind das Direktstudium (etwa 75 Prozent aller Studenten) und das Fernstudium. Zum Fernstudium, das an allen höheren Bildungseinrichtungen möglich ist, werden Berufstätige von ihrem Betrieb delegiert. Die Fernstudenten absolvieren das Studium neben ihrer beruflichen Tätigkeit und erhalten dafür vom Betrieb bis zu 52 bezahlte Studientage im Jahr. Der Betrieb bezahlt auch die Studiengebühr, die nur für das Fernstudium erhoben wird.

Wir stehen auf dem Standpunkt, daß die Bildung eines Menschen mit der Beendigung der Schule oder Universität nicht abgeschlossen sein kann, sondern daß in unserer Zeit eine ständige allgemeine und berufliche Weiterbildung nötig ist. Deshalb gibt es in der DDR ein umfangreiches Netz von Einrichtungen für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen, z.B. Betriebsakademien in allen größeren Betrieben und Dorfakademien auf dem Lande. Dort finden z.B. Lehrgänge für die Qualifizierung von ungelernten Arbeitern zu Facharbeitern und Lehrgänge zur Aneigung von Spezialkenntnissen statt.

Besondere Unterstützung und Förderung erhalten die Frauen in allen Bereichen des Bildungswesens der DDR. Auch in unserem Land ist die Belastung der berufstätigen oder studierenden Frauen mit Kindern noch größer als die der Männer, obwohl wir schon bedeutende Veränderungen erreicht haben. Die Gleichberechtigung der Frau ist durch die Verfassung und viele andere Gesetze garantiert und setzt sich auch im Leben immer spürbarer durch. Zahlreiche Maßnahmen wurden getroffen, um den Frauen das Studium zu erleichtern. Z.B. wurden an den Fachschulen "Frauen-Sonderklassen" eingeführt: berufstätige Mütter erhalten von ihrem Betrieb wöchentlich zwei voll bezahlte Studientage für dieses Studium. Während eines Direktstudiums wird vorher berufstätigen Frauen bis zu 80 Prozent ihres Nettoverdienstes gewährt. Die Versorgung und Betreuung der Kinder ist in jedem Falle gewährleistet.

Ein sichtbares Ergebnis des gesamten Bildungssystems mit seinen aufeinander abgestimmten Wegen ist das Ansteigen des Bildungsniveaus unserer Bürger. Heute besitzen 48,6 von tausend Berufstätigen einen Hochschulabschluß und 80,4 von tausend Berufstätigen einen Fachschulabschluß. Diese Zahlen haben sich in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt. Der Anteil der Frauen ist dabei besonders hoch. Die Bevölkerungsstatistik zeigt, daß Frauen zwischen 30 und 60 Jahren wesentlich weniger qualifiziert sind als Männer. Frauen bis zu 30 Jahren haben jedoch schon mindestens das gleiche Niveau. Besonders einschneidend sind die Veränderung[illegible] der Landwirtschaft, wo die Frauen in der Berufsausbildung weit schneller vorangekommen sind als die Männer.

Wir betrachten es als ein Grundanliegen unserer Gesellschaft, hochqualifizierte und gebildete Menschen nicht nur für Leitungsfunktionen in Staat, Wirtschaft und Wissenschaft auszubilden, sondern allen Bürgern an allen Arbeitsplätzen ein Höchstmaß an Bildung zu vermitteln.

"The Federal Republic of Germany Today
Political, Economic and Cultural Perspectives"

SPEAKER: Dr. Karl Borchard,
J. Sekretär
Embassy of the Federal Republic of Germany,
Washington, D.C.

MODERATOR: Marion Clay
University of Northern Iowa

Twenty-five years ago Germany re-entered the circle of free nations. We fully realize that this event was made possible first and foremost by the policy of the United States of America. Secretary Kissinger once wrote: "History is the memory of States". This applies most particularly to my country. The work of reconstruction under the Marshall Plan, the salvation of Berlin by the allied airlift, and the cooperation built over the past twenty-five years have established a firm foundation for German-American friendship.

We also recall a quarter of a century of efforts to bring about European unification and we recall at the same time the linking together of North America and Europe in the North Atlantic Alliance which has preserved peace and freedom for its members for the last twenty-five years.

Today the necessity of stationing American armed forces in Europe is sometimes questioned. In this context I want to mention only this: It must be understood in the United States that a continued American military commitment in Europe is a matter of United States self-interest. The security and defense of Europe, a center of technological and economic power second only to the United States, is vital to America's security and defense, particularly as far as the control of the Atlantic is concerned.

My country holds a unique position in the international system. On Germany's soil two hostile systems face each other with an extraordinary concentration of military power. Each German state – the Federal Republic of Germany and the German Democratic Republic – is not only important as a political and military outpost but each is also a vital economic power in its respective alliance. Any change in this strategic part of Europe would profoundly affect the political structure, indeed the balance of the East-West system in Europe.

Considering conditions in Germany after the war, the combined effort of the Western allies and the political parties within Germany produced a miraculous result, namely, a functioning stable democracy. Never before in its history had the Germans in the West enjoyed as much freedom and economic wellbeing. This democracy was able to absorb millions of refugees – almost a fifth of the population – without ever having to cope with a revanchist force of significance; it succeeded in shifting from a conservative to a left-centered government without difficulties or crisis; and it was able to renounce a quarter of former Germany territory without producing an international crisis or unmanageable backlash. While this was undoubtedly a historic achievement, it was overshadowed by the fact that it ended at the armed frontier that separated two German states.

The division of Europe between East and West coincided with the division of Germany. Each side interpreted an attempt by the other to change this state of affairs as a fundamental threat. As a result, policy on German unity stagnated while each side established governments in Germany and successfully supported the integration of their rising economies within the Eastern or Western camp. While twenty-five years ago a number of possible avenues toward some form of a German unity appeared open, today there is general consensus that any progress toward overcoming the rigid division of Germany can only come about in the context or as a result of a more relaxed and cooperative relationship between East and West. When political life in Western Germany reasserted itself after 1945, the traditional idea of the nation state was widely regarded as obsolete after having been discredited so extensively by the disaster of the Third Reich.

No other idea, therefore, found as much support in all political parties in the Federal Republic of Germany than that of European unity. This remains true twenty-five years later, although the mixed record of European unification and the changed international environment have given different meaning to this European commitment. The launching of European integration took place in the fields of economics and technology. Since the European Community was established fifteen years ago, it has developed into a leading partner in world trade, the result of a process of steady growth even in the face of occasional crisis.

The Community of today is a customs union with a common external trade policy. The nine member countries have still a long way to go on the road to the creation of one United Europe. Nevertheless they have set themselves the goal of achieving a European Union of an economic, monetary, and political character by the end of this decade. The work program is ambitious – calling for common regional and social policies, funds, and perhaps the adoption of a single European currency.

The integration of the Federal Republic of Germany in the western alliance and the European Community followed after 1966 by a new policy of reconciliation with our Eastern neighbors – the so called Ostpolitik. New treaties with the Soviet Union, Poland and Czechoslovakia were conclude; in 1970 and 1973.

Through the renunciation of territorial claims and the elimination of the challenge to existing political regimes beyond each country's own border, these treaties enchanced security and removed or alleviated important sources of conflict in Europe.

To make sure that recognition of the status quo was reciprocated by the Soviet Union and her allies, the Federal Government stipulated that the ratification of the Eastern treaties should be subject to the prior conclusion of an agreement on Berlin between the four powers that would create a secure political and legal basis for West Berlin's political ties with the Federal Republic of Germany and its communication with the western world. This objective was reached in 1971. Concurrent with the Ostpolitik, the

Federal Government developed an intra-German policy, which led to a "Basic Treaty" defining the basic elements of the future relationship between the two states in Germany. While the Federal Republic maintains the notion that Germany as a nation still exists and that therefore relations between the two states are of a special nature, East Germany denies the existence of the German nation. Throughout this period of negotiation the Federal Republic had the full support of her western allies.

Next to foreign policy, economics played an important role in shaping West Germany's democracy. This was only natural since the economy was the dynamic force which gave us employment, security and a renewed sense of self-assurance. The Federal Republic of Germany is today the second most important trading nation in the world behind the United States. Exports and imports represent about forty percent of her gross national product. Since her economy is highly integrated with that of the European Community and the rest of the world, the Federal Republic of Germany has a particular interest in a functioning international economy and liberal trade practices. Therefore, she is deeply involved in the ongoing negotiations on a reform of the international monetary and trade system. Repeated revaluations of the Deutsche Mark proved the competitiveness of German industry. Within four years the Deutsche Mark has been revalued in relation to the Dollar by forty percent. Nevertheless the volume of the major exports rose to a great extent. There are several reasons for this. First of all prices in the Federal Republic of Germany rose much slower than in most industrial nations. Other factors are equally important: for example, the ability to deliver punctually the products desired, the quality of goods, and, no less important, the continuous, careful cultivation of existing contracts between supplier and buyer.

The success of the economy has been also the result of far reaching cooperation on the part of the labor unions who did not retard economic expansion with long strikes or other measures. Their efforts were largely concentrated on reducing the gap between profits and the income of the masses and on controlling excessive economic power. This development was favored by strong tendencies towards a liberal welfare state which would provide social security, thus reinforcing those elements of a German tradition which go back to the Bismarck era at the end of the last century. I might emphasize that the two million foreign workers in Germany enjoy the same social benefits as the German workers – comprehensive sickness insurance, unemployment insurance, family allowances.

I can only touch very briefly on some cultural and educational aspects: After World War II the German economy recognized the advantage of Zero Hour and its standing in today's world is not bad at all. The German universities overlooked the advantage of Zero Hour and cut no such fine figure in international comparisons. The situation can be reduced to this simple explanation. The German university in the years from 1945 to approximately 1965 was, at heart, still the Prussian university of Wilhelm von Humboldt. Its proven superiority in the 19th century was uncritically claimed for the second half of the 20th century. This idea has crumbled within the last years because of the revolt of the students who have limited the power of the professor, opposed the compulsion to perform, and aimed for the salvation of the world through Neomarxist changes of the system. Liberal reforms took place and today the universities are in a period of transition. The last traces of romantic old Heidelberg will soon be gone. In the 1980's the organization of education will hardly differ from that in England, France or the United States.

As far as literature and the fine arts are concerned I would like to emphasize the influence of American writers like Hemingway, Faulkner, Salinger, Mailer and American painters like Pollock, Kline, Rauschenberg, Davis, Rothko on German artists. In the 1950's our artists started to fall in line with international painting and literature and to discover a common style.

The relationship between the Federal Republic of Germany and the United States has always been of a special nature. No other western country had such an impact on the rebuilding of the Federal Republic of Germany. Political ideas from the United States shaped our evolving democracy and American culture has left a deep imprint. Today the American economy and the West German economy are the strongest of the western world. Nevertheless both also face the challenges of inflation, recession, rising unemployment and limited energy supplies. No country in the western world can solve these problems alone. Therefore, a new agenda for a closer cooperation among the United States, Europe and Japan is needed. The major objectives can be defined as follows:

1. We need in all western industrialized countries coordinated policies of internal stability, and these policies must not only aim at greater monetary stability but at an all-embracing economic, social and political stability.

2. We need a solution for our balance of payment problems. That means that we must find a sensible way of getting out of the red. At the same time, we must make sure that the billions of Dollars pouring into the coffers of the Organization of Petroleum Exporting Countries (OPEC) are recycled for the benefit of all nations concerned.

3. We shall have to work out a common energy policy, particularly an oil policy, which will in the long term be conducive to the economic development of all and which above all, will not again overnight allow the very existence of the western industrialized nations to be threatened.

In the institutional sphere we have been making good progress with the foundation of the International Energy Agency under the roof of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) in Paris. This organization of the twenty-two industrial countries of the world will, I think, help us to improve our coordination in

a. overcoming any supply bottlenecks in case of another embargo by employing an integrated oil sharing program,

b. saving energy,

c. developing substitute sources of energy,

d. providing an additional financial safety-net for countries with an acute balance of payments problem.

Finally there remains the question of the dialogue with the oil producing countries. We need the dialogue because without it we cannot achieve any stable agreements on oil prices and oil quantitites, we will not be able to eliminate threats, and we will not be able to establish cooperation in place of confrontation. Such a dialogue is the only sensible consequence of our mutual dependence and our joint responsibility for the world economy. That dialogue presupposes a common approach by the oil consumers which at present is being worked out by the International Energy Agency.

Let me stress one final point: We Germans are firmly convinced that the United States has a leading role to play in resolving the world's economic problems: In playing that role America can bank on the support of the German Federal Government. Our two nations must not shirk their responsibility for the functioning of the world economy, a responsibility which derives from their economic standing. This is not to say that, as some people here and there appear to think, the eagles on the Dollar and the Mark are "the birds of paradise". We know they are not. Conversely, however, we would have ground for the utmost concern if these two eagles were to hop about with drooping wings or fly blind into the future.

We must coordinate all measures in the industrialized countries to master the crisis. Both great tasks, the preparation of the dialogue with the oil producing countries and the coordination of national measures in consumer countries, must be tackled at the same time.

Good bilateral relations are also important to promote and develop multilateral ties, for no country nowadays can solve the problems of the present and the future alone.

Allow me therefore to emphasize again what twenty-five years of close and friendly cooperation have shown:

For the Federal Republic of Germany its relations with the United States are and will remain a cornerstone of its foreign policy.

SECTION A

TEACHING CULTURE AND CIVILIZATION I

CHAIRMAN: F. A. Brown — Grinnell College

READERS: Henri Chabert — University of Northern Iowa
Fritz König — University of Northern Iowa

Why Take a Foreign Civilization Course?

Henri Chabert — University of Northern Iowa

This is a difficult question to answer because few people do agree on what is – or should be – the contents of a foreign civilization course. Judging from the practice of some teachers or the textbooks of some authors, it would, at times, seem that it is mainly a history course or a course in touristic geography or a mixture of foreign economics, sociology and anthropology or, again, a music or art course with much guitar playing and a lot of documentary films and slides. . .

Instead of spending most of our time discussing this highly controversial issue, I wonder whether it might not be more advisable to tackle the problem by the other end: that is, consider first what are the generally acknowledged reasons for which people need take a civilization course and then – and only then – draw some conclusions about what ought to be taught and how it should be presented.

Few teachers would deny that one of the objectives of a civilization course is to provide students with the minimum of background information which is required to read intelligently foreign books and magazines as well as to understand, when abroad, the many allusions to nationally-known facts which are so often found in radio broadcasts and T.V. shows. For, although we may not notice it in our own country, it is obvious that authors and producers take for granted that their readers, listeners or viewers, have in common some basic knowledge of their country's past and present, its geography, institutions, customs, folklore, and celebrities. Without this background, a foreigner will miss or misunderstand much of what he reads or hears. Just fancy the predicament of a European in America who would not know that the Boston Tea Party was not a social occasion, that the White House and the Golden Gate do not refer to a painted cottage or the luxurious entrance to a showy millionaire's castle, that being compared to Benedict Arnold is not as complimentary as being compared to Matthew Arnold, and that, although the Senators did once beat the Cardinals, the anti-popish faction of the Senate has never assaulted the Princes of the Catholic Church during some Senatorial hearings.

Another generally agreed reason for taking a foreign civilization course in the target language is that it provides students who do not appreciate literature but would like to pursue their language training, with a welcome opportunity to do so. One of the causes of the disastrous drop in enrollment – which is noticed at the very moment when past efforts are about to bear fruit – is that in most American universities students cannot major in a foreign language without taking mostly literature courses, although many of them are not interested in literature in their own language and are even less interested in traditional literary erudition or the acrobatics of new criticism.

Offering these language students an alternative – the possibility of developing their four skills by reading and discussing topics of general interest or subjects germane to their area of specialization if they happen to major in history, geography, or sociology – might retain in our foreign language departments many who would have otherwise dropped out.

Finally, the third and perhaps most important reason for taking a foreign civilization course is humanistic: it widens the students' outlook and enables them to evaluate their own civilization. As every qualitative judgment is bound to be relative to something or somebody else taken consciously or not, as a standard, nobody is really in a position to assess one's own way of living, doing and thinking until he has been introduced to another way. A course in foreign civilization supplies the necessary term of comparison.

Without this experience, students are liable to take what is only a matter of habit or prejudice for something intrinsically natural or legitimate. Until they have been introduced to other customs, English schoolboys stay convinced that driving on the left side of the road is to drive – as they say – on the naturally "right" side. Until they have seen pictures illustrating the refined, mellow harmonies of an English or Florentine countryside, many a Midwestern American is inclined to believe that America the Beautiful is indeed *the* most beautiful country on Earth. Until they have been told that, in war, the Germans also thought that God was on their side, French girls – together with de Gaulle – tend to take as a matter of faith that God has always had such a preference for France that, as the German writer Sieburg once wrote, "God must be French." Until they have been made to compare England's and Germany's recent evolutions – the victorious former greatest power in the world, falling into rapid decadence as soon as it had lost its built-in advantages of insularity, superior mineral wealth, and Imperial resources, while, on the other hand, Germany, defeated, partitioned and ruined, managed through the industry, thoroughness and discipline of its people to become the most prosperous country on earth – English students do not even suspect that England's XIXth century preeminence may have been due much more to luck than to some superior British qualities.

In short, a foreign civilization course can be a unique lesson in self-criticism as well as self-appreciation, an eye-opening experience which may lead to fruitful reforms, increased tolerance and sometimes – in the case of Americans more especially – to a counting of one's many blessings.

Supposing now that we are, on the whole, agreed on these three main reasons for taking a civilization course, let us see what influence they should exercise on the contents and methods of such a course.

The assumption that one of the purposes of a foreign civilization course is to provide students with the background information required to appreciate foreign books, magazines and broadcasts, implies first, that they acquire at least that residual knowledge which lingers in the minds of the average foreigner after he has left high school. Contrary to appearances, such a requirement does not entail either a very encyclopedic knowledge or a very detailed one: outside their areas of specialization, most adults only remember from their schooldays a few basic facts, some famous events and men, some important institutions, places and products, and the names of great authors and artists whose works have been universally reproduced or anthologized. Not much more, all considered, than can be found in the foreign country's junior high school history, geography, or sociology textbooks. That is a bare minimum, which can be much better assimilated with the help of the many illustrations presented in such books, than from the dry enumerations filling up so many civilization precis, or from the highly personal interpretations of data, proposed by the philosophically-oriented authors of more cultural texts. Far from being wasteful of time, the anecdotes, legends and even national prejudices found in elementary books used abroad may be useful. The viewpoint of the civilization instructor is not the historians' or the social scientists' who are only looking for proven facts and systematically sift out mere fancies. For him, everything which has become part and parcel of the foreign culture, including national delusions and misrepresentations, are of interest. The stories about Lincoln's perfection or Washington's cherry tree may, for example, be inaccurate, but they have become an integral part of the American folklore. Or again, Hitler's *Mein Kampf* may be taught to be the cogitations of a half-educated, raving pangermanist, but is nonetheless, a representative and most influential testimony of what were the conscious or unconscious convictions of a large majority of the German people between at least 1870 and 1945.

My second assumption, that a civilization course ought to offer an alternative to students who want to pursue their linguistic training by studying other subjects than literature, implies on the other hand, that a civilization instructor must not neglect the improvement and development of his students' language skills. This obligation unavoidably leads to condemn some practices which otherwise might be commendable. Instructors who are enthusiastic photographers, musicians, dancers or cooks should not allow their hobbies to interfere with language training. In spite of their popularity and undoubted motivational usefulness, too much classroom slide-showing, singsonging, dancing or cake-tasting contribute but little to the direct development of language proficiency. Nor should civilization teachers fall into the temptation of reverting too often to English in order to be clearer and do full justice to the intricate questions discussed.

However, in this respect, it must be admitted that sometimes they may have an excuse to do so. Several experiments have shown that it is not only difficult to understand in a foreign language a subject matter which – such as inflation – is entirely unknown to students completely ignorant of economics, but that it is difficult to memorize entirely new concepts when they are formulated in a foreign language. The heart of the matter is that teaching a foreign civilization course in a foreign language to an audience little versed in any of the social sciences, confronts instructors with an almost impossible challenge. It compels them to violate one of the soundest principles of good teaching. Instead of proceeding from the known to the unknown, they must, of necessity, present unknown facts and ideas in a more or less ill-known language. This basic difficulty will therefore often force them to accept compromises with the requirement of a purely direct method, if they do not want to water down the contents of their civilization course to a childish and uninteresting level.

One of the possible solutions to this problem may be to recommend outside reading in English about the foreign civilization. Another is to use texts rewritten in "easy" foreign language, or textbooks in the unadulterated original but accompanied by an abundance of study helps such as marginal translations of all rare of difficult expressions, or, if need be, handouts prepared by the instructor himself. Still another solution is to give students majoring or minoring in history, sociology, geography or the arts some introductory level foreign textbooks on these subjects: our majors' familiarity with the subject matter will both help them guess a lot of unknown expressions and facilitate assimilation in the foreign language of what they already more or less know. The ultimate aim must be always to provide enough assistance so that students do not have to spend hours dictionary-thumbing. Otherwise they will be repelled by civilization almost as much as by literature: turned into an obscure riddle, all texts become wearisome.

As for my third assumption, that in a foreign language civilization course students should learn to re-evaluate their own civilization and beliefs, it implies that the teacher must not try to provide a series of complete courses about the foreign country's history, geography, sociology and arts, all compressed into one indigestible mass of information, but should rather concentrate on the most significant points and more especially the contrasts with American civilization. To non-specialists, learning about customs which are almost identical to American ones is of dubious interest, but learning that Frenchmen shake hands more often than Americans or that the Continental European breakfast is only a snack while lunch is usually a formal three-course affair is much more instructive. Similarly, instead of memorizing the names of the numerous French political parties, it is much more profitable to realize that one of the reasons why democracy has long worked better in Anglo-Saxon countries is that they have a two-party system, theoretically less satisfactory but practically more efficient.

However, this contrastive approach should not be used without a certain amount of caution. Some authors tend to exaggerate contrasts or draw from them arbitrary conclusions or much too sweeping generalizations. Voltaire has rightly ridiculed the Englishman who, on seeing a red-haired French woman when he first landed in France, gravely reported home, "French women are red-haired." We must also guard against giving reality to abstractions: there are really no such things as a "national" character or an "average" Frenchman, German or Spaniard. More often than not, the so-called national trait characterizes only a region, a social class, or even a single family. Many Englishmen are far from being stiff upper-lipped and phlegmatic, whereas some Spaniards are as impassive and cold as their palaces' marble.

But, used wisely and with discretion, a contrastive study of foreign and American civilizations will prove profitable in every respect: it will not only develop the students' critical faculties but also their linguistic abilities. As when comparing the two civilizations, they will have the opportunity to describe their own, they will speak of what they know in the language they are learning, or, in other words, proceed as recommended from the known to the unknown.

33

Culture in the Teaching of Beginning Language Classes

Fritz König University of Northern Iowa

When we teach beginning language classes, both on the high school and college level, it can generally be assumed that we are primarily concerned with developing the four language skills: comprehension, reading, speaking and writing (not necessarily in that order). If we do this well, we find that in the three, maybe even four years of a typical German high school program, and two years of a college program, we have more than enough to do in order to convey the four skills.

Yet, for some reason, both high school teacher and college professor feel that it is below their standards, below their professional set of values to simply teach language, in other words to function as a "language coach". It is difficult to understand what really is so bad about "coaching" a language, at least here the goals are clearly outlined and usually attainable, and progress in the students can be recorded from week to week. Instead, most high school teachers and college professors want to do *more* than teach the language. Their discipline is, after all, a liberal arts discipline, a fact which encourages the heady notion that they have to pursue goals of some humanistic nature which, unfortunately, often results in doing *less* than teaching the language.

Besides this more or less philosophical interference with language teaching *per se*, there is a more practical one: it is called motivation. The college professor thinks that he is better off than the high school teacher in that respect; he feels that the usual language requirement safeguards his haven. But those walls are crumbling throughout the country, which send college professor and high school teacher in rare unison scrambling for some means of motivating students.

Now the question arises: what is the result of these lofty goals of humanistic education on the one hand and the yearning for motivation on the other?

The answer is simple: "culture," which provides in the minds of many colleagues the miracle cure. Incidentally, it hasn't always been "culture," a few decades back it was literature. Fortunately today few teachers try to force-feed their beginning language students literary tidbits. With the arrival of the jet-plane and livelier methods of language teaching, like the much-praised audio-lingual approach, "culture" moved into the foreground.

Let us now briefly consider the practical aspects of this concept of "culture" in the language classroom. If we walk into a typical high school classroom where German is taught, we first notice "cultural" props: there is usually a map of Germany on the wall, more often than not with the borders of 1937, as well as a wealth of posters which are generously provided by the *Deutsche Bundesbahn* or *Lufthansa*; there is perhaps a bulletin board with clippings from German newspapers and magazines and maybe items like a couple of beermugs or other tourist-oriented *Kitsch* which the teacher picked up on his last trip to Germany. College teachers don't go to that much trouble, they usually stop at the poster stage.

Now let us look at a high school German class in progress. We will note that the students often acquire German names. Johnny becomes Hans, Fred becomes Fritz and Jack becomes Jakob (although that name, for all practical purposes, has died out in Germany in our century). This is done in order to create a "German atmosphere". The atmospheric conditions are further helped along with the frequent singing of German folksongs, which often creates the impression that Germans go about their daily work to the tune of "Alle Vöglein sind schon da" or "Wem Gott will rechte Gunst erweisen." And of course, nothing motivates better than an occasional German chocolate cake, a delicacy that seems to be more native to the Midwest than to Germany, and we must not forget bingo and scrabble, those close friends and helpers of the teacher.

And last but not least there are the textbooks. The cup runneth over with "culture" there. Many of the books I know feature an American by the name of Bob who lives with a German family, or better yet he has a *Wirtin*. He is always a student. Lately, in the wake of the sexual revolution, Bob is sometimes accompanied by Linda. In each chapter poor Bob goes through some form of minor culture shock: in one chapter he tries to eat with a fork and knife simultaneously, in the next he is taken aback by German dating customs, and in the third he puts on his best outfit because he goes to the theater in Hintertupfingen to take in a Wagner opera. All this is no mean feat, because poor Bob has to express himself in the passive voice at the same time, or he has to use *Konjunktiv I* or whatever point of grammar is being presented in the corresponding chapter.

The chocolate cake and scrabble games, of course, are out in college. But Bob and the texts which are his home are still with us.

The question then is how helpful these gimmicks are. At the very best they can bring about some sort of extrinsic motivation. But there are scores of problems connected with this cultural gimmickry. To name some of the obvious ones: how do you as a teacher go back to more serious pursuits after singing songs and playing bingo? And isn't the so-called German "atmosphere" in the classroom a highly artificial one? Exactly how "German" does a student feel if he is called Hans and looks at a poster of Neuschwanstein on the wall? Do not the textbooks that feature Bob and Linda on an *Ausflug* perpertrate the stereotype Lederhosen-yodling-beerdrinking image of Germans which Americans have had throughout the times?

I am dramatizing the issue somewhat; there is obviously nothing wrong with singing a song occasionally or having some posters on the wall of a classroom. But at the same time it seems clear that one should not attach too much importance to extrinsic motivation or cultural gimmickry. A student tends to be far more motivated by being able to strike up a meaningful conversation in German after a few months of classwork than by his ability to excel in scrabble. His growing proficiency in the target language builds his self-confidence; he realizes that there are people who speak a language different from his own; he may even slowly learn to see himself as an American through the eyes of a foreigner (in my opinion one of the most valuable educational experiences one could have at the age of eighteen). And finally, he will sense that a different language also means a different "culture." All this, however, will be achieved by actual language learning. In other words, he will experience an intrinsic type of motivation which grows within himself.

At this point it would probably be useful to try to define the word "culture," which I have been using with quotation marks up to now. Unfortunately it is one of these elusive concepts which more often than not is used too generally to be useful. But I think for our purposes here we could adopt C. Kluckhohn's concise definition. In his opinion, culture comprises "all those historically created designs for living, explicit, implicit, rational, irrational and non-rational".[1] A. Taylor expresses the same thought when he says: "Culture is that complex whole which includes knowledge, beliefs, art, morals, customs, and any other capacities and habits acquired by man as a member of society".[2] It seems that a broad definition like this would be acceptable to an anthropologist, a sociologist, a psychologist or a linguist.

In both definitions there is room to include human communication, and thus language. And indeed language and culture are closely intertwined. The British linguist J. R. Gladstone puts it this way: "Language is at once an outcome or a result of the culture as a whole and also a vehicle by which other facets of the culture are shaped and communicated. The language we learn as a child gives us not only a system for communication, but, more importantly, it dictates the type and the form of the communications we make."[3] Let me illustrate this: one of the things we notice when we meet a new person is the way he talks. Different people from different backgrounds talk in different ways. They express ideas with different words. Some people say, for example "she has a pretty face." Still others would say, "her mug ain't half bad." Linguists call these speech variances "speech registers." Some people use a higher speech register than other people. Most expressions can be said in any speech register. For example, "an officer of the law", a policeman", "a pig," all express the idea of the man in blue. But all these words carry a different connotation to the speakers and the hearers. The person who says "officer of the law" shows a higher respect for the position and rank of the man, and a high respect for the law. The person who calls the man "pig" does not.

People who use different speech registers, such as "pig," use them because they have been brought up with a different *Weltanschauung* than the person who uses the words "officer of the law". These people are culturally different. Although they both speak English, they are actually worlds apart, for they don't really think the same way.

If differences like these are visible within the same language, how much greater must they be in two different languages like English and German? (A larger paper would require a review of the Sapir-Whorf-Hypothesis, but space won't allow it here.) Anyway, I think that we can safely assume that while we teach the language we consciously or subconsciously teach more culture intrinsically than most language teachers or, to use a term I introduced earlier, than most "language coaches" realize.

Let us now examine some of the cultural differences between speakers of English and speakers of German which are extant in linguistic phenomena. When an American student is first faced with German, he notices that German strikes the ear oddly, that there are new sounds, some of which he has not heard before, that there is a new intonation. His first reaction is to approximate the new sounds and their various combinations with the closest sound he can pick from the ones he routinely uses in English. It takes a while before he learns how to manipulate his mouth and his vocal cords in a different manner, and some students, as we all know, never seem to manage. The phonology of a language is most important because it influences our esthetic values. The sounds of a language acquire an onomatopoeic, a symbolic, an almost magic quality. Consider, for instance, Weinheber's "Ode an die Buchstaben." The poem is self-explanatory to any alert German student, but the American student, unfamiliar with the sounds and their traditional usages, will not get too much out of the poem unless he participates in a careful literary analysis.

If we go down the list of traditional parts of a language, we next encounter morphology. It is a fact that German is more inflected than English; in other words, it has more varied word endings. This gives to the speaker of German much greater syntactical freedom. Look at this German sentence for example: ***Der Student gibt dem Professor heute seine Arbeit***. For emphasis we can easily change that around and say:

a) Dem Professor gibt der Student heute seine Arbeit.
b) Seine Arbeit gibt der Student dem Professor heute.
c) Heute gibt der Student dem Professor seine Arbeit.
d) Heute gibt der Student seine Arbeit dem Professor.

We would be hard pressed to manipulate the corresponding English sentence in the same way. Incidentally, linguists and psychologists have argued for quite some time now whether speakers of more inflected languages like German are apt to think in a more systematic manner. I don't want to enter this argument (although reading some of the papers I receive from students here makes me wonder). Germans traditionally are also fonder of longer sentences which at times may result in a more carefully qualified way of expressing oneself on the one hand, or in unnecessary verbiage on the other. Mark Twain in his essay on the German language especially liked the following sentence, which may illustrate the case at hand:

> "Da die Koffer nun bereit waren, REISTE er, nachdem er seine Mutter und Schwester geküsst und noch einmal sein angebetetes Gretchen an dem Busen gedrückt hatte, die, in schlichten weissen Musselin gekleidet, mit einer einzigen Teerose in den weiten Wellen ihres üppigen braunen Haares, kraftlos die Stufen herabgewankt war, noch bleich von der Angst und Aufregung des vergangenen Abends, aber voller Sehnsucht, ihren armen, schmerzenden Kopf noch einmal an die Brust dessen zu legen, den sie inniger liebte als ihr Leben, AB."...[4]

In order to bring some system to the following scanning of various areas, I have categorized them according to human points of view. Often a point of view appears linguistically in German, where the point of view does not occur, linguistically at least, in English. In German, a relationship between several words can be shown because they have the same stem; e.g., kaufen-verkaufen. The two words express basically the same action, viewed from two different angles, but retaining the same stem. Other examples are: mieten-vermieten, or nouns like: Glaube-Aberglaube. Then there are actions which are related, yet not exactly the same thing. The relationship often shows up in German and does not show up in English: führen, entführen, verführen; or fangen, anfangen, empfangen.

I. View of Place and Movement. "Americans are a mobile people and transportation plays an extremely important role culturally in this society. And yet we use the word "go" whether we are going by foot, car, train, or plane. Germans, on the other hand, use "gehen" when they go by foot, and "fahren" when they go by vehicle."[5] Moreover, they have the possibility of adding "hin" and "her" to these two words according to point of view, which gives the German speaker twice the possibilities of saying exactly where a person is heading than the English speaker has.

II. View of Time. There is no progressive tense in German, which is very difficult for Americans to understand. The typical American student of German seems to feel a need to express the ongoing, progressive tense in German, uttering such typical sentences as: Ist dein Bruder essen? (Is your brother eating?) Ich bin suchen einen Kugelschreiber. (I am looking for a pen.) Ist Hans spielen Korbball? (Is Hans playing basketball?) German expresses the idea of an ongoing action in a different way through an adverb like "gerade" or a prepositional phrase like "im Augenblick."

In conjunction with the lack of the progressive tense in German is the usage of the conjunction "seit." Germans often make mistakes in English for the converse of the reason Americans make mistakes in German. The typical German tourist or visitor to the U.S. proudly tells his host, "I am here now for two weeks.", which completely blows minds, since his family may expect him for three days. It completely blows minds, that is, unless they know German and realize that he just said he has been here for two weeks (but God only knows when he is going back).

III. View of Self. Reflexive verbs in English aren't extremely popular. Americans say, "I dress myself", but unlike their German counterparts, they do not comb themselves, interest themselves, fear themselves (although one wonders), anger themselves (one also wonders). But not only do Germans fear themselves, anger themselves, comb themselves, they also do some things just like Americans (they wash themselves, they occupy themselves, they rest themselves up, they lather themselves up). It is the American student's point of view, at least, that Germans do not own their own bodies. They say such oddities as: "ich wasche mir das Haar" (and sometimes even the "mir" can be left out). American girls in German classes will never cease and desist in saying "ich wasche mein Haar", after all, they have grown that hair for ten years or more, and it's not *the* hair, it's *my* hair. Americans in general will not tell you they are putting on *the* coat as all Germans do, it's *my* coat, I bought it, it's *mine*. And more strangely yet for German learners of English, it's not just Aunt Emily who came to visit, it's *my* Aunt Emily, although every fiber in your body might be yearning to disclaim ownership, even relationship. I know that we are getting onto unsafe ground with speculations like these, yet perhaps the two cultures do have different views of themselves and their belongings.

IV. View of Other People. When Germans come to this country, they are often appalled and frightened at being addressed with their first name by people they have just met, people who are neither brother, sister, intimate friend, God nor pet dog. The typical German has been addressed as Herr Schmidt for fifty-seven plus years and is not about to be called Albert by the friendly neighborhood garbageman. Of course his wife may call him Albert, his parakeet may call him Albert, his brother Heinrich may, and on the off-chance that he might come face to face with St. Peter's pearly gates, God may call him Albert. This brings us to the German use of "du" and "Sie." "Du" is an intimate form of address, with limited usage, except among children. "Sie" is usually the preferred form of address. Only in obscure places in America is the use of the English counterpart of "du" retained. Some religious communities have retained its use as a mode of address within the particular community. Since, then, the usage of "du" is so limited (and for Americans visiting Germany, it is especially limited), students should be made aware of its use and misuse.

In close connection with "du" and "Sie" is to be seen the graphological appearance of "you" and "I" in English and "Sie" and "ich" in German. Volumes have been written about the reversed capitalization, but again we approach the suspect area of speculation.

Then there is the fabulous German "man" which, in conjunction with the impersonal "es", works wonders of elegant standoffishness and non-commitment in a German text and constitutes a *crux* for the English translator.

V. View of Things. Since German allows the use of all verbs and adjectives as nouns and also use of any combination of two or more nouns in a compound, there is an almost indefinite field of creative possibilities, although the unsuspecting elementary student should be discouraged from exercising his creativity in this area. Instead of giving you a list of my own examples, I will go back to Mark Twain's essay of the German language which offers some keen insights in the working of the German noun:

> "Some German words are so long that they have a perspective. Observe these examples:
>
> Freundschaftsbeziehungen
> Dilletantenaufdringlichkeiten
> Stadtverordnetenversammlungen
>
> These things are not words, they are alphabetical processions. And they are not fare; one can open a German newspaper any time and see them marching majestically across the page – and if he has any imagination he can see the banners and hear the music, too. They impart a martial thrill to the meekest subject. I take great interest in these curiosities. Whenever I come across a good one, I stuff it and put it in my museum. In this way I have made quite a valuable collection. When I get duplicates, I exchange with other collectors, and thus increase the variety of my stock. Here are some specimens which I lately bought at an auction sale of a bankrupt bric-a-brac hunter:
>
> Generalstaatsverordnetenversammlungen
> Altertumswissenschaften
> Kinderbewahrungsanstalten
> Unabhängigkeitserklärungen
> Wiederherstellungsbestrebungen
> Waffenstillstandsunterhaltungen
>
> Of course when one of these grand mountain ranges goes stretching across the printed page, it adorns and ennobles that literary landscape – but at the same time it is a great distress to the new student, for it blocks up his way; he cannot crawl under it or tunnel through it. So he resorts to the dictionary for help; but there is no help there. The dictionary must draw the line somewhere – so it leaves this sort of words out. And it is right, because these long things are hardly legitimate words, but are rather combinations of words, and the inventor of them ought to have been killed."[6]

In conclusion, it seems obvious that there is a lot of culture innate in all linguistic phenomena which we teach – whether we want to or not – by simply teaching the language; a similar point should be made for the teaching of grammar; even if we don't go into theoretical explanations of grammar, we have to teach it, let's say by habit formation – whether we want to or not. In the light of this, I would advocate more intensive language training as such, which results in intrinsic student motivation as opposed to teaching of cultural gimmickry which tends to interfere with the use of the target language and at the very best causes some extrinsic motivation.

Let's have courage and concentrate on the target language. By teaching the language as such we also teach culture.

Notes

[1] C. Kluckhohn, *Mirror for Man*, (New York: McGraw-Hill, 1949).

[2] A. Taylor, in *Language in Culture*, H. Hoijer ed. (Chicago: University of Chicago Press, 1954).

[3] J. R. Gladstone, "Language and Culture" in *English Language Teaching*, 23, 1969, 144-17.

[4] Mark Twain, "The Awful German Language" in *A Tramp Abroad*, (Hartford: 1880).

[5] P. Woolfson, "Language, Thought and Culture" in *Language* (Clark, Escholz, Rosa eds.), p. 5.

[6] op. cit., pp. 389-390.

SECTION B

TEACHING CULTURE AND CIVILIZATION II

CHAIRMAN: William Roecker — University of Iowa

READERS: Marion Clay — University of Northern Iowa
John A.A. ter Haar — University of Iowa

The Image of Women in German Culture and Civilization Textbooks

Marion Clay — University of Northern Iowa

The question of sex bias and stereotyping in textbooks is certainly nothing new. For several years now an awareness of the rare and slanted portrayal of women has become evident in articles in professional magazines and publications as well as in popular media. Numerous studies have been undertaken about the importance of developing a healthy self-image, which can be helped or hindered by books. Of course, it is the very young child who can be influenced most because at that age the identity self-confidence and sense of self-worth have not yet been established. Therefore, the majority of the studies concentrate on children's readers and the like and prove that books and other materials have a strong influence on children's behavioral patterns and value systems. But certainly *all* instructional material can be evaluated for sex stereotyping. Even though the student who opens a book about German's culture and civilization is much older and already has a more or less established concept of self, the confrontation with a new and unfamiliar culture will place him in a similar situation to that of the young child with his primary reader. The student's set of values, beliefs and attitudes, whether they are biased or not, cannot automatically be applied to German culture. Therefore, obtaining books which feature positive and accurate female images is important to the further development of the female as well as the male student of German culture.

Max Rosenberg wrote a statement on "Criteria for Evaluating the Treatment of Minority Groups and Women in Textbooks and Other Learning Materials,"[1] which was originally published by the Michigan ASCD in 1971. Not all of the 20 questions, which must be answered by "yes" or "no," can be applied to a German culture and civilization text because they specifically refer to American society. But I want to mention just one example. The question is:

> "Does this textbook or learning material in both its textual content and illustrations:
>
> a) Evidence on the part of the writers, artists and editors a sensitivity to prejudice, to stereotypes, to the use of materials which would be offensive to women or to any minority group?
>
> b) Utilize numerous opportunities for full, fair, accurate and balanced treatment of women and minority groups?
>
> c) Provide abundant recognition for women and minority groups by placing them frequently in positions of leadership and centrality?"[2]

Keeping these criteria in mind, we can now ask the question: Do the cultural readers and anthologies which are available to the student and teacher at this time help to eliminate sex role stereotyping or not? To say it bluntly: certainly not!

A German culture and civilization textbook ought to have a twofold effect on the student. Firstly, it should of course familiarize him with the different system of values in all aspects, and secondly, it should lead him (or her) to a position of reevaluation of his *own* system of values.

All of the texts offer plenty of material to fulfill the first requirement: they even help quite successfully in erasing those stereotyped ideas of the typical German in his Lederhosen, etc. But as far as women and their role in society are concerned, women seem to be practically nonexistent. This means that the American student will have no reason to reevaluate his own system of values and the role of women in it, simply for lack of examples on which to base an evaluation.

Kathryn Buck and Arthur Haase wrote a descriptive bibliography called *Textbooks in German 1942-1973*.[3] Fifty-six texts are listed under the heading of Cultural Readers and Anthologies. Thirty-one (55.3%) of these are written by men, thirteen (23.2%) by women, and the other twelve (21.5%) are written by a man/woman team. In not quite half of these texts were women actively involved in structuring the material.

But that 50% participation did certainly not result in a 50% representation of women. I limited my analysis to twenty-six texts recommended for intermediate and upper levels; one reason was the large number of books involved and the other was that the language level in the more basic texts does not allow for enough variations to present an accurate and detailed picture of women.

Illustrations in books play a role that cannot be underestimated, especially in our society, which is strongly influenced by the optical attraction of films and television. It is only natural that the student gets a first impression of the book by looking at the pictures. With the exception of three books by Viola Herms Drath, all texts feature mainly pictures which one can classify under landscapes. The remaining over 450 pictures I grouped as follows:

a) only men
b) mainly men
c) only women
d) mainly women
e) even distribution of men and women

I added the figures for groups a) and b) and also those for groups c) and d). I disregarded the pictures with the even distribution. The results were not surprising. Over 90% of the examined books showed 'only women' and 'mainly women' in less than 33% of the illustrations which included people. In one book the distribution of pictures with people which show mainly women, went as low as 8.3%. The book by Viola Herms Drath, *Was wollen die Deutschen?*, has no example for the 'only women' group and only two pictures of the category 'mainly women.' These are a photo of Gunther Sachs, the only internationally known German playboy, with two of his playmates — — — *Spielgefährtinnen*, as she calls them — — and one from the movie "*Zur Sache Schätzchen*" with Uschi Glas in a sexy 'corselett,' while her partner's body is covered with a typical German *Federbett*.

In deutschen Landen by Josef K. Bihl has an even distribution of men and women in illustrations, even though only 11% of all the photos show people at all. Men as well as women are portrayed in extremely traditional images. They are only used as clothes hangers for folk costumes.

Reporter in Deutschland by Viola Herms Drath and John Winkelmann also uses mainly landscapes. Of the few women shown, one is a stewardess, two are train hostesses, three are wearing folk costumes, and obviously in a special effort to exemplify the 'modern German women,' we find three pictures with the following descriptions: "Nicht alle deutschen Frauen laufen mit Kopftüchern herum," "Deutsche Frauen betonen gern ihre Individualität. Sie wollen natürlich aussehen und gebrauchen nur wenig Make-up," and thirdly, "Berlinerinnen sind schick und selbstbewußt."

I found only three photos of women in all of the books checked which deviated from a stereotype; one is in *Deutsch in drei Ländern* by Maria Haynes with the inscription "Junge deutsche Frau arbeitet am Radarmast". The other two are in *Begegnung mit Deutschland* by Gerhard Weiss and Charlotte Anderson. In the first, a young laboratory assistant is seen at work with the following text underneath: "Die Zahl der Frauen in Handel, Industrie und Wissenschaft wächst ständig." The second one is of a home economics class: "Etwas ganz Neues: Haushaltskunde für Mädchen und *Jungen*! So lernen die Jungen Frauenarbeit zu respektieren und können später selbst in der Küche helfen. Noch ist so eine Klasse eine Seltenheit und gehört nicht in den allgemeinen Schulplan."

Women do not fare much better in the written part of the textbooks. There are basically two approaches used in the structure of the texts. One is the method of telling personalized experiences and adventures of ficticious people, a pseudo-subjective view of German culture. The other is the seemingly objective, fact-relating, traditional method. There are slightly more texts using the latter approach. Therefore, one finds women in two perspectives, as a 'real' person or as a topic like many other topics. In the narrative books women are never the protagonists; they have strictly auxiliary roles. Their duties seem to be to decorate and maybe to beautify the setting. One finds repeatedly a male American student or, as in *Deutsche Jungend von heute* by Eric Marcus, an American professor going abroad. He wants to find out what German youth is really like. He attempts this by contacting adults for advice: a *Studienrat, Schulrat, Jugendpsychologen, Lehrer, Leiter eines Jungendinstituts, Rechsanwalt, Universitätsdozenten,* and *Jugendrichter*. Not a single woman as examples of any of these professions. The several women we do find are a mother, whose only other identity is that of wife of a lawyer, numerous female students, mainly described by their looks, a *Stenokontoristin*, socially a much more inferior profession than those just listed for men, a few high school girls and a woman sculptor. These women do express some critical thoughts about their role, but in comparison to the whole volume of the text, these few examples are lost and ineffective, especially as there are literally dozens in which women are belittled and ridiculed, for example: "Trotzdem hängen viele Leute an Titeln wie an einem kostbaren Besitz, vor allem die Frauen. Sie hören es gern, wenn man sie mit dem Titel ihres Mannes nennt: Frau Professor oder Frau Studiendirektor oder Frau Oberkonsistorialrat . . ."[4] This outdated behavioral pattern should not be taught to students in the first place.

The same pattern is related in Maria Haynes *Deutsch in drei Ländern*.[5] She has two American women conversing in German. One addresses the other as Frau Oberst, although her husband is only a major in the American army, and this so-called Frau Oberst talks about her own husband using the term 'mein Gemahl.' This is more than just bad taste, it is linguistically absurd. The term 'Gemahl' or 'Gemahlin' is only used as a *very* formal reference to someone else's spouse, but is never applied to one's own spouse. The woman also makes the common mistake of mistranslating American "high school": "Ich werde gleich morgen darangehen, mein ehemaliges „Hochschul-Deutsch aufzufrischen, damit ich mit den Osterreichern in ihrer Sprache sprechen kann." Both women evoke the impression of definitely not belonging to the more intelligent segment of the human race.

On the other hand, this same book devotes a whole chapter to the role of women in Germany. On four pages, out of a total of 294, the author tries to clarify the social position of women and their fight for equality. She draws a fairly accurate picture, except that this equality is not reflected in the rest of the book. There the field belongs exclusively to men, with women mentioned only marginally. The disproportionate focus on men and women in history and literature cannot be justified by saying for instance: There simply are more great men in these fields than women. We know of more because the spotlight has always been on them. Women were looked upon as being somewhat abnormal or odd if they made a great scientific discovery or wrote some significant poetry, but at least a few women's names could be mentioned in a culture and civilization textbook.

What do Germans want? This question from the book *Was wollen die Deutschen?* was used as the basis for a series of 21 profiles of "leaders and other thinking Germans".[6] This assumes that either women aren't leaders or they are not thinking because not a single female appears in any of the three categories "Politiker, engagierte und nichtengagierte Literaten und Avantgardisten und andere dynamische Zeitgenossen."[7] But there are a few allusions to a woman's 'true sphere of duties': women at cocktail parties — — "junge, hübsche Dinger in Hosen und losen Nerzpullovern und vollschlanke Damen in zu engen italienischen Strickkostümen und teuren, einfachen schwarzen Kleidern."[8]

This list of examples of obvious sex stereotyping could be continued practically indefinitely. Women or girls are almost never used to exemplify anything, except perhaps how to cook a typical Swabian meal. Instead we read how a young *man* can become a journalist or a description of a typical German *boy's* day as in "Wie lebt ein deutscher Junge?" in *Kultur und Alltag*.[9] But a girl is given as the example for how to achieve "greatness" in cheating during tests by placing a dictionary in her bra. Boys again are used to illustrate the educational system in the DDR, and only in passing is it mentioned that not only by law but also in practice women and men have equality in the German Democratic Republic.

One group of texts cannot be included in this analysis because they overstate and overemphasize stereotypes *on purpose*. *Typisch deutsch* by Viola Herms Drath falls, for example, in this category. It claims to be a "light-hearted and humorous book about the Germans for those who do not take themselves and others too seriously."[10] Men as well as women are ridiculed and stereotyped here, and the illustrations are cartoons.

Apart from the body of the texts, the discrimination against women is evident in such obscure places as in grammar reinformcement exercises. *Quer durchs deutsche Leben* by Eric and Brigitt Bauer lists on page 160 in an exercise called "Sprechmodelle" sixty-one sentences. Forty-three of those have a male person as action carrier, *one* has a woman. This is a random but, unfortunately, typical sample. All other texts show the same trend.

Finally to return to the three initially quoted questions by Dr. Rosenberg: in evaluating these intermediate and upper level textbooks it was not possible to give one honest "yes" answer. Sexism flourishes in all of them, and unless we continually evaluate the books we use, there is little hope for improvement. Not just the image of women has to be adjusted to reality but also the stereotyped role of men so that we achieve the most objective representation possible without discrimination against either sex.

Notes

[1] Max Rosenberg, "Evaluate your Textbook for Racism, Sexism!" *Educational Leadership*, 31; (November 1973), pp. 107-109.

[2] *Ibid.*

[3] Kathryn Buck and Arthur Haase, *Textbooks in German 1942-1973: A Descriptive Bibliography*, MLA Publications Center, 62 Fifth Avenue, N.Y., N.Y. 10011, pp. 55-65.

[4] Eric Marcus, *Deutsche Jugend von heute*, New York: Holt, Reinhart and Winston, 167, pp. 6-7.

[5] Maria Haynes, *Deutsch in drei Ländern*, New York: The Odyssey Press, 1968, p. 149.

[6] Viola Herms Drath, *Was wollen die Deutschen*? Toronto: The MacMillan Company, 1970, p. vi.

[7] *Ibid*. p. ix-x.

[8] *Ibid*. p. 296.

[9] Harold von Hofe, ed. *Kultur und Alltag*, New York: Charles Scribner's Sons, 1973, p. 94.

[10] Viola Herms Drath, *Typisch deutsch*, New York: Holt, Rinehart, Winston, Inc., 1969, p. v.

Cultural Historical Dimensions in the Art of Albrecht Dürer

John A. A. ter Haar

University of Iowa

As students and teachers of cultural history we undoubtedly face our greatest challenge in attempting to re-synthesize the many-faceted, everchanging cultural climates of the past. If anything could inspire humility, it is an encounter with history's perplexing otherness and endless complexity. Try as we may to conjure up the complicated interplay of natural, environmental, spiritual, intellectual and socio-political processes that make up cultural history, we can at best only "see through a glass darkly." And yet, because of his uniqueness as an historical being, man does not cease to strive for the fulfillment of his innate desire, "sich in den Geist der Zeit zu versetzen," as Goethe formulated it. For our constant striving to fulfill this desire does not only satisfy our intellectual curiosity about what constitutes the nature of man, but it also adds to the wisdom needed to formulate a meaningful philosophy of life. As we re-live the various time-and-place-conditioned solutions to the riddle posed by the Sphinx of life, we may also come to perceive the universals underlying the flux of the particulars, and even catch a glimpse of the eternal within the transitory. This, I would venture to suggest, constitutes an enlightening, liberalizing and consoling experience, particularly in our age of crisis, alienation and at times despair.

But do not these humane benefits, bestowed by the study of cultural history, form a near perfect parallel to the feelings of transcendence and catharsis inspired by man's encounter with truly great Art? It would seem difficult to overlook the existing analogy. For this very reason, art as a barometer that faithfully reflects the *Zeitgeist* has played such a prominent role in the works of some of the "Founding Fathers" of cultural history, such as: Burckhardt, Dilthey and Huizinga. It is true, the attitude of both the artists and the poets to their culture is usually one of ambiguity in that they cherish its virtues and castigate its vices. At the same time, in the creative process, the artistically isnpired genius gives free reign to his deepest need, which is also his greatest joy, namely to give symbolic form to his imaginative perception. And in so doing he inevitably summarizes those cultural challenges and responses, that most profoundly move his cultural era. Goethe defined the artistic mission in his *Tasso*:

> "Sein Ohr vernimmt den Einklang der Natur;
> Was die Geschichte reicht, das Leben gibt....
> Das weit Zerstreute sammelt sein Gemüt,
> Und sein Gefühl belebt das Unbelebte.
> Oft adelt er, was uns gemein erschien
> Und das Geschätzte wird vor ihm zu nichts."
> *(Act I, Sc. I)*

Unquestionably Albrecht Dürer was such a universal genius towering above his age, which comprised the late Middle Ages, the Renaissance and the Reformation. Yet he was also very much a child of his age and embodied its *Zeitgeist* more graphically and comprehensively than any other contemporary artist. He is the true Lynceus of his time, the most keen-sighted of its artistic Argonauts, and, like the tower warden in Goethe's *Faust II*, he rose to those visionary heights at which he could have rightfully said of himself:

> "Zum Sehen geboren,
> Zum Schauen bestellt,
> Dem Turme geschworen
> Gefällt mir die Welt." *(Act 5, Tiefe Nacht)*

It is not only in the astonishing formal and topical variety of Dürer's total *oeuvre* that his right to everlasting fame lies, but even more so in his penchant toward *archetypal* symbolism concentrated in certain works that powerfully mirror his apocalyptic age. For this reason their symbolic appeal endured through the centuries and exerted a unifying, cathartic and hence healing influence upon the souls of all who were touched by it. About the complex and inexhaustible nature of the "Urbild", later also termed the archetype by Carl Gustav Jung, Goethe has said to Chancellor Müller:

> "Wenn man das Treiben und Tun der Menschheit seit Jahrtausenden erblickt, so lassen sich einige allgemeine Formeln erkennen, die je und immer eine Zauberkraft über ganze Nationen wie über die Einzelnen ausgeübt haben, und diese Formeln, ewig wiederkehrend, ewig unter tausend Verbrämungen dieselben, sind die geheimnisvolle Mitgabe einer höheren Macht ins Leben."[1]

In order to illustrate the university of their imagery, five works have been selected and will be briefly discussed, not so much from an aesthetic point of view, but more as a mirror of the prevailingcultural climate,of the tenor of life, in short, as symbolic answers to the burning questions of his time.

The first of these works – which also serves as an effective introduction to the four others – is "The Four Horsemen of the Apocalypse." It is the most universal of 15 woodcuts illustrating a German and a Latin text of the *Book of Revelation* published by Dürer in 1498 under the title *Apocalipsis cum figuris*. Since the "Last Judgment" paintings of Jan van Eyck and Hieronymus Bosch, both vibrant with the most horrifying images of mankind's terrible last days, no eschatological imagery had been more vividly comprehensive.

Man's vital interest in "the last things" is as ancient as it is modern. It ranges all the way from the age of mythology, when, for instance, in the *Götterdämmerung*, Asgard will fall into ruin, to our own age rampant with spiritual and moral degeneracy and hence seen by growing numbers of people to be full of portents of doom or at least "The Beginning of the End." In this connection, since 1924 the U.S. has had its *The Second Coming Bible*! The eschatological mood was firmly rooted in the prophecies concerning Jerusalem's destruction of the Old and New Testaments, culminating in St. John's *Book of Revelation*. The promise of a Last Judgment of the living and the dead occurs likewise in the Apostles' and the Nicene Creeds. Through the ages, but especially in times of persecution and crisis, both Jews and Christians have found consolation in finding their fears and sufferings confirmed by these prophecies. Among the early Christians, Christ's Second Coming, the *Parousia*, was a widely held belief. It surfaced again under the impact of the barbaric incursions from the

"Four Apocalyptic Horsemen"

"Melancholia"

"The Prodigal Son"

"Knight"

"St. Jerome in his study"

North and the East by the year 1000, when the first millennium of the Christian era was drawing to a close. Half a millennium later the great crisis of the waning Middle Ages precipitated a new outburst of chiliastic beliefs that proclaimed the imminent destruction of an evil, decadent world whose religious foundations had been hollowed out by an all-pervasive virus of decay and sheer spiritual exhaustion. As a result, the ethical, social and political superstructure began crumbling. The cultural crisis was further complicated by wars, civil strife and peasant rebellions; by harvest failures, syphilis and plague epidemics, besides being beset by the violence of the robber barons. As Pieter Breughel's paintings show, dancing became a mania and hordes of beggars roamed through the countryside and the city streets. Processions and pilgrimages continually moved through the land to places where apparitions had occurred and the saints were invoked for help against every imaginable evil. Miracles intervened against devils, demons and witches. The otherwise natural human need for visible manifestations of the spiritual order had degenerated to an almost pathological obsession. The result was an unwholesome concretization of religion. The anguished popular mind – and Dürer was no exception – became obsessed with dreams and visions. Superstitions were rampant. Strange natural phenomena, like meteors and comets appeared in the sky to foretell impending doom to the astrology-conscious populace. Small crosses were seen to rain down from heaven and attach themselves to people's clothes. Under the impact of such impressions Dürer's sensation-hungry contemporaries latched on to any tidings that either confirmed or contradicted their life and death wishes. For instance, when, in 1496, Dürer learned that a freak swine was born in Alsace with one head, two bodies and eight feet, he immediately made a copper plate engraving of this monstrosity to satisfy the popular hunger for such signs that placed the handwriting of diabolical perversion clearly upon the wall of a divinely created nature.

In the gloom of this overwhelming evidence that the world was out of joint with no one in sight to set it right, Dürer's powerful imagination envisioned even worse catastrophes to come. Profoundly symbolic for the mood of his time, his vision crystallized in the "Four Apocalyptic Horsemen," personifying Pestilence, War, Famine and Death. Like meteors streaking out of a darkened sky, they come thundering across the wasteland, guided by divine judgment personified by an angel flying overhead, indiscriminately trampling and leveling down utterly helpless human beings in death and destruction. Perhaps the most frightful of the four is Death whose Nordic berserker frenzy stares and howls at his petrified victims. In his wake he does not bring redemption from the horrors of this life, but the yawning maw of flaming hell that devours the high and the lowly alike. The overwhelmingly powerful forward thrust of the forces of divine retribution caused Heinrich Wölfflin to express the feeling that German art prior to that time could offer no impression of movement comparable to it.

With this stage setting in mind, we can now briefly concentrate on his four most famous copper etchings, each of which not only symbolically epitomizes the age of Dürer, but each also represents an archetype of Western man.

Dating back to approximately the same year as the Apocalypse is the perhaps most timeless one of them all: "The Prodigal Son." Actually, he could be just as representative of the entire cultural period that witnessed the declining Middle Ages and the birth pangs of early modern times. The setting is unlike that of Rembrandt, for instance, who concentrates on the parable's biblical climax and hence portrays the son's homecoming and reconciliation with his loving old father. Instead, Dürer reflects the feeling of *homelessness* prevailing in *his* time and thus depicts an image of exile, alienation and abject loneliness. What could summarize the cultural historical juncture more appropriately than the lines from the seventh of Rilke's *Duineser Elegien*:

> "Jede dumpfe Umkehr der Welt hat solche
> Enterbte, denen das Frühere nicht und noch
> nicht das Nächste gehört."[2]

What could link us more poignantly to the wanderer, the outsider, the exile from then *and* now than does Rilke's poem: *Der Auszug des Verlorenen Sohnes*, beginning with the words:

> "Nun fortzugehen von alledem Verworrnen,
> das unser ist und uns doch nicht gehört,
> das, wie das Wasser in den alten Bornen,
> uns zitternd spiegelt und das Bild zerstört; . . ."

And it ends with the anxious question:

> "Dies alles auf sich nehmen und vergebens
> vielleicht Gehaltnes fallen lassen, um
> allein zu sterben, wissend nicht warum--
>
> Ist das der Eingang eines neuen Lebens?"[3]

In desperation the Prodigal Son, kneeling on a dungheap among the lowliest of animals, the swine as his only companions, looks up to a silent heaven, wringing his hands in fervent prayer. Houses and barns of a deserted Franconian village throng in dilapidated confusion, their dark windows and open doors staring vacuously. Not a sign indicates the presence of another human being who might show him compassion. The overall scene adds up to an "*Ecce Homo*" saying: "Behold, such is the estate of fallen man with whom God has ceased to communicate through the books of nature and tradition in a thousand allegorical and symbolic images!"

In equally forbidding isolation sits Dürer's famed "Melancholia" whose soaring aspirations have given her wings like an angel. Into this allegorical figure and its confused array of technical atttributes Dürer has poured the hopes and fears of his time, but especially the realization that none of these instruments of man's newly gained power, not even the highest mathematical and scientific endeavors, could transcend the limitations imposed by man's, in essence, tragically fallen nature. Judging from the obsessed gaze in "Melancholy's" eyes and from the helplessly chaotic profusion of symbolic objects surrounding her brooding figure, her despondency may well originate in the suspicion that these very means by which early modern man had set out to conquer the world, would some day become his tyrants and, like time, rule his life with an iron fist.

"Melancholia's" secret companion is Dürer's contemporary, the historical Doctor Johann Faustus, "der weitbeschreyte Zauberer und Schwartzkünstler," who is supposed to have lived from ca. 1480-1540. According to the later Spiess *Faustbuch* of 1587 also this prototype of modern man had eaten voraciously from the Tree of Knowledge by studying the fashionable Renaissance disciplines: theology, medicine, astrology, alchemy, philosophy and mathematics. Of him it is written that his proud and restless spirit sought after forbidden things day and night; that he put on eagle's wings in his desire to explore the innermost secrets of heaven and earth. But just as "Melancholia's" superhuman quest for ultimate knowledge and understanding leads to the brink of despair, so also the wages of Faust's prideful endeavors are guilt and, in the end, condemnation. Yet, while the author of the *Faust Book* holds out not a single ray of hope for his "hero's" salvation, Dürer lets a rainbow span the city-studded shores of the ocean of life, suggesting God's convenant with the new humanity about to be reborn under the aegis of the Renaissance and the Reformation.

As the cultural elements that composed the Medieval synthesis drifted farther and farther apart, the sense of spiritual homelessness intensified. As a result the age was characterized by a a restless search for new solutions. Traditionally man's inherent longing for rebirth had inspired the archetypal quest for the city upon the hill, the castle of the Holy Grail, Mount Zion, the New Jerusalem. They all are typical symbols of the center. Such a new world center of hope and a haven of redemption actually beckons from a distant mountain top. The knight, an incarnation of fortitude – and, by the way, a favorite of Nietzsche – knows that the road to the center is long and arduous. It is strewn with obstacles and the overturned skull along his path serves notice that many a man has fallen by the wayside! But the two most formidable threats to fulfillment of his quest are the frightful figures of Death and the Devil, who confront him and his faithful dog on their lonely pilgrimage through the wasteland of a hostile world. The symbolic nature of the wasteland points, on the one hand, to the loss of credibility suffered by the Medieval Church which had for centuries illumined life by a wealth of sacramental and liturgical traditions and allegorical aids to salvation, thus transforming the universe into a virtual cathedral of symbolic meaning. On the other hand, the wasteland prohetically reflects the almost unbridgeable dualism that was later fixed by the Reformers between the sacred and the profane worlds. The Christian soldier's sole remaining strength now comes from within and consists in his unshakable faith in the Christian virtues. To cite from St. Paul's exhortation: "... the whole armor of God, that you may be able to stand against the wiles of the devil, ... against the world rulers of the present darkness" (Cor. II, 10.3). Yet, grimly dualistic as this vision of life may be, it is again not without hope.

That this hope may actually find fulfillment, already in THIS world as a gift of divine grace, is the subject of the last etching depicting the learned translator of the Vulgate Bible: "St. Jerome in his study." Where the "Knight" personifies what the Middle Ages had termed "the active life," "St. Jerome," the archetype of the saint, ascetic, scholar, church father and doctor of the soul, summarizes the essence of the "contemplative life." The historical St. Jerome's life, however, – from 347-420 A.D. – had been filled with far-ranging studies and travels from his birthplace Dalmatia to Rome, Aquileia, Trier, Antioch and Bethlehem where he died. In a way it paralleled Durer's own age whose restless spirit proved equally fond of intellectual *and* physical journeys. Thus St. Jerome almost naturally became the patron saint of the Renaissance humanists and scholars. The Renaissance artists, therefore, preferred to stress his intellectual achievements and portrayed him in his study engaged in scholarly pursuits. This meant a pointed shift in accent from the Medieval predilection for St. Jerome the ascetic who had retired to the Syrian desert to fast and meditate. So, as he sits in his study in an atmosphere of solid bourgeous stability, halo-crowned, totally absorbed in his sacred writings, neither devil nor death inspire any fear. Hence the skull sits harmlessly in the friendly sunlight, nature's greatest gift to man. The hourglass that was hanging ominously above "Melancholia's" head has lost its prominence and sharply etched outline as it hangs harmlessly, away in a corner. In the foreground St. Jerome's legendary lion dominates the scene in peaceful coexistence with a sleeping dog. It is a scene undoubtedly inspired by Isaiah's "Endzeit" vision of reconciliation when: "...the wolf shall dwell with the lamb and the leopard shall lie down with the kid and the calf and the lion and the fatling together, and a little child shall lead them" (Is. 11.6.6) Nowhere had Dürer portrayed a starker contrast between the strife-torn age in which he lived and the profoundly peaceful mood that radiates from this clearly outlined interior delicately balancing rectilinear stability with multi-formal plasticity. The unending dream of the Golden Age seems to have come true in the seclusion of this microcosmos, at whose center the old church father devoutly writes down the inspired Word. Speaking about the center, Dürer may well have created him in the Erasmian spirit. It was Erasmus' tragedy that, as a conciliatory figure of the center, he was condemned to live in an age whose polarized factionalism no longer knew a middle ground. Therefore neither Erasmus nor Dürer were to see their hopes for a restoration of harmony realized and finally the unity of Christendom was irrevocably shattered. Only in Erasmus' writings and Dürer's art was there a reconciliation achieved of what the "Zeitgeist" had rent asunder. And so Dürer's three greatest etchings still clearly reflect the Medieval Scholastic triad of virtues: the intellectual virtues in his "Melancholia," the moral virtues in his "Knight" and the theological virtues in "St. Jerome." But all three types are most intimately united in the single person of St. Jerome! Having been already in his lifetime a living synthesis of the active and contemplative modes of life, he once again harmonizes – this time in Dürer's artistic imagination – the great culture-creative polarities of the Christian tradition: The noblest heritage of Antiquity and Christianity, humanity and sainthood, time and eternity, religion and art, theology and philosophy, faith and works, man's free will and divine omnipotence, the ascetic sage and the worldly-wise cardinal whose hat hangs humbly on the wall next to the hourglass, thus fraternally linking life and death.

From our excursion into the cosmos of Dürer's art it becomes clear how sensitively his artistic seismograph registered the tremors and shockwaves that were reverberating through the period's cultural subsoil. Since, at that time, the artist did not merely carry on a monologue with himself or create for a small circle of initiates, Dürer's artistic message addressed itself to the simple as well as to the sophisticated. It must have served as a beacon of light to the generations emerging from their Medieval past into a cultural twilight zone and hence not yet fully embarked upon the wave of the future. By combining the heritage of the Age of Faith with the ideals of the new Humanism, Dürer pointed the way to new horizons of cultural synthesis.

Some 300 years later, when another great cultural crisis convulsed Europe, the re-discovery of Dürer's art inspired Goethe and the Romanticists, a.o. Tieck and Wackenroder, to re-orient themselves toward their cultural origins. Re-discovery of these origins resulted in a heightened awareness of man's spiritual destiny. If, as cultural history tells us, the magic mirror of Dürer's art aided the generations of two periods of crisis in crossing the abyss, it may hopefully also help us, who groan and travail under the burdens of our Age of Anxiety, in regaining our spiritual balance.

Notes

[1] *Kanzler Müller, Unterhaltungen mit Goethe*. Kritische Ausgabe besorgt von E. Grumach 1954, Bd. XVIII, S. 410.

[2] Rainer Maria Rilke, *Sämmtliche Werke I* Gedicht – Zyklen. Insel Verlag, Wiesbaden, 1955, p. 468.

[3] *Ibid*., p. 247.

SECTION C

TEACHING CULTURE AND CIVILIZATION III

CHAIRMAN: Charles Connell	Cornell College
READERS: James P. Sandrock	University of Iowa
Karen Bahnick	University of Wisconsin, Superior
Ford B. Parkes	University of Iowa

Waldheimat: No Goethe, No Gothic

James P. Sandrock University of Iowa

Over the years, teachers of German have made the valiant attempt to incorporate culture into courses in language, literature, and history. In doing so, however, a more or less standard bill of fare has been provided for students of German.

When teaching culture the stress has been on what might properly be called *Hochkultur*. Surely the literary merit of a Lessing or a Schiller, the music of a Bach or Beethoven, the art of a Dürer or Grünewald, the architecture of a Romanesque or Baroque castle or cathedral have been at least representative of cultural communication for generations of teachers and students.

More recently we have served the less than modest interest in the modern era and have introduced Grass and Gropius, Böll and Bauhaus, Klee and Kokoschka, Schönberg and Hindemith to the cultural scene.

All of these attempts to experience German culture are indeed meet and right.[1] However scantily we may treat even the major cultural phenomena of Germany, we have, both in the past and today as well, felt that the effort was valuable for the students to whom we are responsible.

But while we study, learn to know and appreciate, and ultimately profess the music of Brahms, for example, who is familiar with or even concerned about the music of a Kiem Pauli? We expend much time and toil in the exegesis of the sweeping dramas of Schiller, but who pays attention to the many *Volksdramen* presented in various forms in the rural communities of Bavaria and Austria? We concern ourselves with the architecture of the major monuments throughout Germany, but who knows about the functional design or the builders of the *Vierkanthof* so popular in areas of Austria? Yet the Kiem Paulis, the *Volksdramen*, and the farmhouses of Germany are just as much a part of its culture as Bach, Schiller, or Dominikus Zimmermann.

At this point it must be noted that the German *Volk* has always played a major role in German art, especially German literature. From Wernher der Gärtner to Grimmelshausen to Gotthelf through Keller, Storm, and Stifter, *Volk* elements in literature are obviously present. But when these major literary figures used *Volk* in their work, it was presented as background to their main purposes. This Good Earth and the people who work it do not function as the elemental, energizing force as is the case in the works of the true *Heimatdichter*.

The sophisticated artistry of the Kellers, the Storms, and the Stifters is somehow classically representative of an age or genre, and their work conveys the lofty ideals that we associate with higher culture. For all these reasons, then, they have been elevated by us to the level of *Hochkultur*.

The point is, of course, that, while we extend ourselves to teach representative works of German *Hochkultur* in the short time at our disposal, there is even less or no time for the presentation to our students of a hidden lode of cultural experiences. Yet this "other culture," which I shall call *Volkskultur*, has existed for centuries and is better known to many more Germans than is the culture represented by a Thomas Mann or a Musil, a Brecht or a Benn. It is *Volkskultur*, this "other culture," this neglected treasure that concerns us today.

Volkskultur is precisely what the word implies: a culture of the people, by the people, and for the people. Moreover, this culture is primarily rural in aspect. The twentieth century has all but obliterated this very important element in German culture.

Like *Hochkultur* it includes the literature, music, art, and architecture of the people who lived it. Unlike *Hochkultur* it holds important the customs, traditions, superstitions, lore and logic, religion and morals of the people--in brief, the ethos of this "other culture." It is necessary to understand that *Volkskultur* is the prevailing force in German culture and, although it is academically proper to study firstly the great representatives of *Hochkultur*, we should, it seems to me, spend some time initiating ourselves and our students into this concealed, but valid cultural experience.

I use the term "initiate" with a purpose, for that is what is required if one is to understand *Volkskultur* properly. One must be initiated into the dialect if the literature is to be comprehended; one must be initiated into the customs and traditions, the emblems and the symbols, the signs and the superstitions for which new and different *topoi* obtain.

To become initiated into this new world--this "other culture"--is both an arduous and amusing task. Cultural wealth lies here that is both *dulce et utile*.

Where to begin the rites of initiation? Fortunately for us there are a few outstanding creative writers who have preserved this *Volkskultur* for posterity. Without their love of and dedication to the people, this type of culture could well have been lost to the modern media and megalopolis. Fritz Reuter in North Germany, Ludwig Thoma in Bavaria, and especially Peter Rosegger in Austria (Steiermark) have all used *Volkskultur* as the vehicle for their most significant art. They all share one emotional association: love of the plain, simple people who, in their minds, show true human dignity and grace in a world increasingly filled with the sham and pretense of urban society. They share, too, one literary aspect: realism; for they avoid the ideal and abstract art in favor of realistic description of real human beings and their everyday life and activity. Verisimilitude is the common denominator in the literature of *Volkskultur*.

Peter Rosegger, perhaps more than any other *Heimatdichter*, lived in and wrote almost exclusively of this *Volkskultur*. From his works, then, one can experience the initiation ritual into this "other culture" which has so much to offer and yet has been so neglected by teachers of German.

Rosegger (1843-1918) was born into improverished circumstances on a mountain farm in Styria. Sporadically educated by an outcast itinerant schoolmaster, this frail boy helped scratch out a meager living in Alpl, a remote mountain community. As a young man, he traveled to many Styrian farmsteads as a tailor's apprentice, a period he called his "high school education." Not until his early twenties did he receive some formal education and recognition for his writing. Over the years he became the most widely read writer of his generation.[2] In 1913, he was to have received the Nobel Prize for Literature, but for political reasons lost the award to the Indian poet, Rabindranath Tagore.[3] His works are translated into many languages and have recently experienced a renascence of literary interest. We are dealing, then, with a highly qualified, recognized artist whose works reflect with literary mastery the *Volkskultur* of his native Styria.

The word *Waldheimat* is taken from the title of Rosegger's *Erinnerungsbuch*, which appeared in 1877. With this book Rosegger gave the land of his childhood not only an unforgettable memorial, but he also coined a word which represents the world in which he lived and wrote. In this world of *Waldheimat* we find *Volkskultur* that existed in Alpl in Styria in Austria during Rosegger's formative years--the middle third of the nineteenth century. The concept of *Waldheimat* appears in other major Rosegger works, e.g., *Die Schriften des Waldschulmeisters, Erdsegen*, etc. It is from this concept that one can initiate himself into a representative *Volkskultur* that is both valid and viable.

In the works mentioned, we find this "other culture" which is the focal point of this study. Rosegger populates his world of *Waldheimat* with farmers, their wives and children, farm hands, landowners, beggars, poachers, pilgrims, thieves, priests, inkeepers, *Kohlenbrenner*, millers, lumbermen, murderers, and all the other types which make up the real world. In this world of real people Rosegger describes in detail real buildings, real situations, real implements, real animals, real natural phenomena. The people who inhabit this world have their own real culture–their *Volkskultur* if you will.

For here in the *Waldheimat* Rosegger portrays with loving and artistic detail the customs and traditions, the religious beliefs and superstitions, and the art forms such as the primitive, handmade Christmas creche, the *Waldkapellen*, the *Sprüche*, the folk song, and folk tale. He reconstructs the agrarian political scene and the rural society. Marvelously imaginative and colorful stories of the origin of the moon and the stars, pilgrimages, Christmas customs, the *Mooswaberl*, traveling journeymen, his grandmother and other relatives, and many other tales of his culture are infectiously entertaining as well as instructive. In this simple world the people reflect their own culture. They do not attend symphony concerts in formal attire, but compose their own music on the *Zither* and *Hackbrett*; they do not read the classics in a public library or Gymnasium, but, if they can read at all, pore over the few available books on the histories of the saints, the Christian legends, and, of course, the Bible. Museums filled with paintings by the masters are unknown to them, and they find aesthetic contentment in Bible pictures, in the fashioning of their own home chapels, table utensils and toys. Primitive decorations adorn their cupboards and walls. Their homes and outbuildings are functional and constructed from native wood. The towering spires of a Gothic cathedral were unknown to all but the few who ventured from their home mountains and valleys. For these people the world in all its aspects is limited to the visible horizon in every direction. In short, one finds himself in another world and another culture, both far different from the idealism and abstraction of that of the more seriously studied representatives of *Hochkultur*, which we so solemnly teach.

This world of *Waldheimat* was real to Rosegger for he had lived it. And he strove to relate accurately to his readers a culture which he found true and good, solid and salutary:

> Bei Rosegger enthält die Erzählung meistens Umstände, die ihn selbst nahe berühren; entweder berichtet er aus seiner eigenen Vergangenheit, oder er erzählt einem lebenden Zeugen ein Abenteuer nach, dessen handelnde Gestalten ihm längst vertraute Typen sind. Daher sein Realismus, der starke Akzent von Wahrheit, daher auch das dramatische Interesse seiner Situationen.[4]

That he felt a responsibility to report this culture in literary form is evident:

> *Dienst* sollte sein Dichten vor allem sein, Dienst an seiner Heimat, Dienst an seinem Volke. Immer wieder betont er, daβ der Dichter ein Priester, ja ein Prophet für sein Volk sein müsse, der den Auftrag eines Höheren ausrichtet.[5]

For the study of *Volkskultur*, then, the work of Peter Rosegger would be a good jumping-off place. Here one will find a return to the values which have been scorned in contemporary literature. The reader will discover a culture in *Waldheimat* where work is rewarded, idleness is sin; where Good triumphs and Evil loses; where the Believer is saved, the atheist doomed, where tradition is honored, progress for its own sake is suspect; where divine Nature is revered, unnatural acts and situations considered satanic; where respect for the old is a way of life, and hospitality and gentle firmness are practiced as well as preached. Rosegger's *Waldheimat* is truly "die heile Welt" to which all aspire.

That his simple, plain, good world and its culture of the people is different from that usually presented in the literature of *Hochkultur* cannot be denied. Perhaps some will find it banal and boring; on the other hand, the recent interest in nostalgia and the search for the sound values of former years might well trigger enthusiasm among teachers and students alike. All this can indeed be found in

Rosegger's world of *Waldheimat* which has for many years now been admired and sought out by the Germans themselves.

To be sure, this *Volkskultur* is not on a par with the *Hochkultur* of Dürer, Bach, Schiller, Mann, or many others, but it does have a rightful place in the study of German.

Finally, let it be said that the work of Rosegger should not and cannot be compared to that of a Goethe. Rosegger himself would have been the first to recognize the difference between his work and that of the literary figures associated with *Hochkultur*. For Peter Rosegger desired and professed to be nothing more than a poet who sang the praises of his *Heimat*, which he knew was good. He would have approved of this poem:

> Das hat ka Goethe g'schrieb'n;
> Das hat ka Schiller dicht'.
> 's von ka Klassiker, von ka Genie.
> Das ist a Österreicher, der vom Herzen spricht.
> Und 's Klingt halt doch so voller Poesie!
>
> (Wilhelm Wiesberg)

Notes

[1] For the purposes of this study, the terms "German" and "Germany" will apply to the three major German-speaking nations: Germany, Austria, and Switzerland.

[2] Friedrich Kummer, *Deutsche Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts*, 2 vols.; (Dresden: Reissner, 1924), I, p. 174ff.

[3] See Zeittafel in Peter Rosegger, *Ausgewählte Werke*, 4 vols; (Vienna: Kremayr und Scheriau, n. d.), I, p. 475.

[4] A. Vulliod, *Peter Rosegger: Sein Leben und seine Werke*, trans. Moritz Necker, 2 vols.; (Leipzig: Staackmann, 1913), II, p. 367.

[5] Anna Katterfeld, *Leuchtendes Leben: vom Werden Wirken und Wesen Peter Roseggers*; (Stuttgart: Im Quell Verlag, 1950), p. 187.

Introducing the German Dialects

Karen Bahnick

University of Wisconsin
Superior

Within the last few years there has been an increasing amount of attention given to *Landeskunde* as an integral part of the German curriculum. This trend has been greeted enthusiastically by both teachers and students. Yet, one aspect of *Landeskunde* which is all too often neglected, or at least slighted, is the phenomenon of dialect.[1] The lack of information about German dialects is most obvious in texts and materials intended for beginning and intermediate courses in German.[2] Of those texts which do mention dialects, most refer only to Low and High German, and only Lehmann's *German: Language and Culture* lists the major dialects.

One is made aware of the necessity for some information concerning dialects and regional linguistic differences by recurrig remarks and questions originating from one's students. To be sure, the student's task is to learn and to use the standard language, the *Hochsprache*. But even the beginning student is able to perceive a certain lack of uniformity in the sources of German to which he is exposed: textbook, teacher, tapes, and German-speaking relatives and acquaintances.

One student maintains that his grandmother says *ik*; another has heard *ish*. The implication may be that the teacher is placing too much value on the production of an acceptable [ɪç]. In any event, the question as to who is "right" has been raised. Or take the case of the former army dependent, who has lived for a time in Germany. She remarks that the Germans she knew "sounded" different from the native speakers on the tapes in the language laboratory and wants to know why. It is also not uncommon to find an alert student noticing that the various native speakers do not have an absolutely uniform pronunciation.

In any of these situations, an offhand explanation does a disservice to the student. Today's students, who through their English courses may be quite sophisticated linguistically, deserve to know about and to be prepared for the dialect diversity or regional variations of the *Hochsprache*, which they most assuredly will encounter in native speakers from any of the German-speaking nations. The proper place to begin this preparation is the beginning or intermediate classroom. Offered in the following will be some suggestions for dialect material which is suitable for presentation to students in the earlier stages of learning the language. Because the goal is to teach about dialects and not to teach a particular dialect, this material includes only several conspicuous phonological and lexical phenomena from a variety of dialects.

At the outset the students must be assured that this material is merely intended to explain some difference in pronunciation and vocabulary and that it is not necessary, nor even desirable, for them to know a dialect in order to communicate with Germans, Austrians or Swiss. They need only to learn the standard language, which is the language taught in the schools and used by governments and mass media in addition to being the language spoken by most people, though traces of the regional dialect will be found in their speech, the so-called *Umgangssprache*.[3]

The basis for presentation of dialect material is a map demarcating the major dialect areas: Low Saxon, the various dialects of the Rhenish Fan, Frankish, Bavarian, Swabian and Alemannic (Figure A).[4] The dialect designations on the map are meaningless words without some demonstration of how a given dialect relates to the standard language. It is thus useful to give several examples of dialect words which are familiar to the student in their High German forms; for example:[5] (Northern) Low Saxon [hy·t] (19) and South Frankish [haɪt] (91) for *heute*, Ripuarian [nʏŋ] (61) and Alemannic [ny·n] for *neun*, Swabian [mʊətəɹ] (101) for *Mutter*, and Bavarian (Tyrolean) [hoas] for *heiss* and [poʃt] for *Post*.

This dialect map also indicates the boundary between High and Low German. Students have often heard of High and Low German but think that the terms "high" and "low" refer to north and south respectively. The designations have no connection with position on the map, but rather reflect the terrain, with Low German (*Niederdeutsch, Plattdeutsch*) spoken in the northern "low" flat lands and High German (*Hochdeutsch*) in the "high" hilly and mountainous areas of the south. The area designated as Middle German shares some features of both Low German and Upper German and is thus actually a transition area. The term "high German" is often confusing because it has two meanings, one referring to the standard language and the other designating the large dialect area which includes Switzerland, Austria and the southern half of Germany. Not only the Low German dialects but also the Upper German dialects are quite different from the standard language, which itself most closely resembles the Middle German dialects.

The explanation for the confusion in terminology is to be found in the historical development of the German dialects. The profound change which resulted in the separation of Low and High German was the so-called High German consonant shift (Figure B).[6] The *appel/apfel* isogloss separates the Middle German dialects from the Upper German, while the *maken/machen* isogloss delimits Low German and Middle German. The High German area is that area where the consonant shift took place in whole or in part, and thus the designation High German is also applied to the standard language, which also reflects the changes of the sound shift.

Those students who are linguistically more sophisticated may at this point notice that the unshifted forms bear a strong resemblance to English. Here is the opportunity to explain the historical relationship of English to Low and High German and to offer several examples not indicated on the map: *Buch/book, Woche/week; essen/eat, Fuss/foot; Schiff/ship, offen/open; zu/to, zehn/ten; Pfund/pound, Pfennig/penny.*

Apart from the effects of the High German consonant shift, there are phonologically several common dialect features, which often affect the native German's pronunciation of the standard language. From the Low German area, one hears [ŋk] for final -ng: [dɪŋk] (41) for HG [dɪŋ] 'Ding'; [j] for initial g-: [jenao] (45) for HG

Figure A. Major Dialects of German

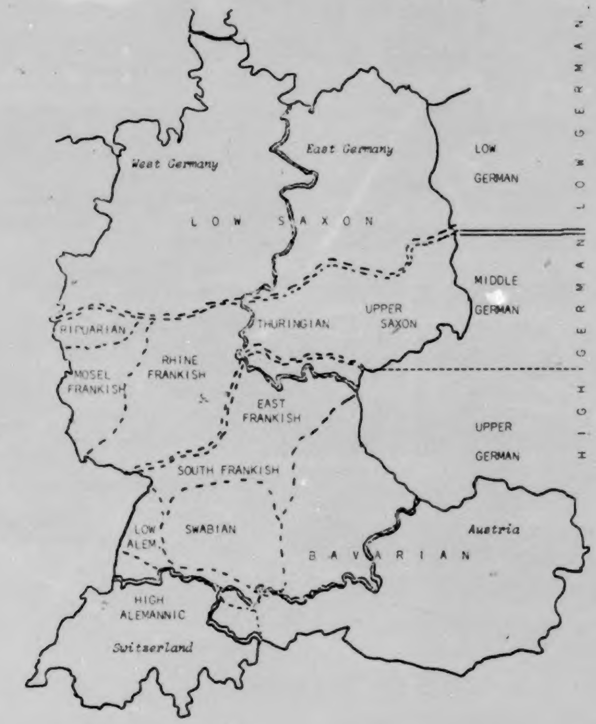
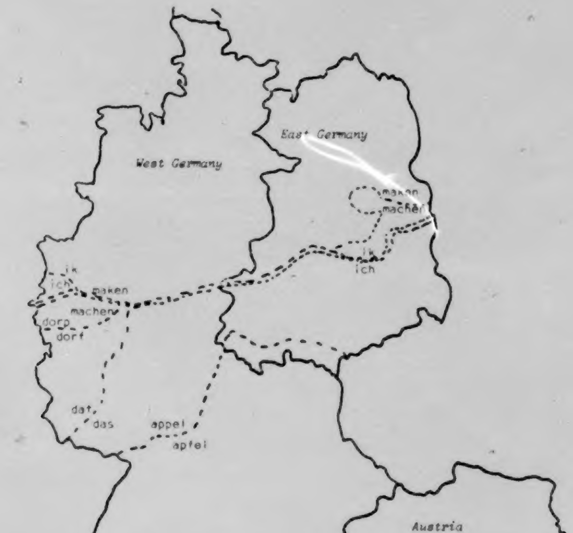


Figure B. High German Consonant Shift



[gənao] 'genau'; [x] and [ç] for final -g: [dax] (49) for HG [taːk] 'Tag', [kriːç] (49) for HG [kriːk] 'Krieg'; [st] and [sp] for initial st- and sp-: [stat] (41) for HG [ʃtat] 'Stadt', [sprɛkt] (41) for HG [ʃprɪçt] 'spricht'. In the Middle German area around Cologne, the palatal ch-sound tends toward [ʃ]: [ʔɪʃ] (61) for HG [ʔɪç] 'ich', [dœʁpçə] for HG [dœʁfçən] 'Dörfchen'. The Upper German dialect areas harden final -ig to [ɪk]: [veːnɪk] (105) for HG [veːnɪç] 'wenig', and initial ge- is reduced to [k]: [kʃɛft] (101) for HG [gəʃɛft] 'Geschäft'. There are, of course, many other differences in phonology, but their inclusion here would only serve to overwhelm the student.

In addition to phonological features, many regional words also enter the *Hochsprache*. The beginning student is likely to encounter only a very few, however, such as North German *Sonnabend*, South German *Samstag*; North German *Pferd*, South German *Ross*; North German *Sahne*, South German *Rahm*; and North German *Junge*, South German *Bube*. Through early awareness of even such a limited number of lexical variations, the student will later be able to develop a greater appreciation for the myriad dialect words which permeate and enrich the literatures of Germany, Austria and Switzerland.[7]

Students of German benefit also in several other ways from an acquaintance with German dialects. In the first place, they more fully realize the position and function of the standard language they are learning. Knowledge of dialect diversity can also heighten student interest as it complements other cultural components in the curriculum. Furthermore, since the German dialects are closely tied both to the geography and to the religious, political and social history of Germany, Switzerland and Austria, an elementary introduction to dialects can provide a bit of background, perhaps even a stimulus, for later, more intensive study of *Landeskunde*.

Notes

[1] There is a fairly widespread notion that the German dialects no longer exist. This is simply not true. Hermann Bausinger explains the current status of dialects in the German-speaking area: "Indem der Begriff Dialekt strikt auf eine historische Erscheinungsform festgelegt wird, läßt sich leicht das Ende der Dialekte behaupten. Wenn aber etwas allgemeiner unter Dialekt eine regional verbreitete Sprache mit eigenen Strukturmerkmalen verstanden wird, dann hat es nach wie vor seinen guten Sinn, von Dialekten zu reden und eine Landkarte der deutschen Sprache zu entwerfen." (Hermann Bausinger, *Deutsch für Deutsche: Dialekte, Sprachbarrieren, Sondersprachen*, Bücher des Wissens 6145 (Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag, 1972), p. 11.

[2] Some representative tests, which contain material on German dialects, are: 1) First-year: W. P. Lehmann, Thomas J. O'Hare, and Christoph Cobet, *German: Language and Culture*, (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972), pp. 125-126; Henry Werba, *Ein Jahr in Deutschland*, (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970), pp. 164-167; Harold von Hofe, *Im Wandel der Jahre*, 4th ed. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969), p. 12; Harold von Hofe, *Der Anfang*, 3rd ed. (New York: Holt, Rinehart and Winston), pp. 90-91. 2) Second-year: Harold von Hofe, ed., *Kultur und Alltag* (New York: Charles Scribner's Sons, 1973), pp. 6-7. 3) Advanced: Robin T. Hammond, *Fortbildung in der deutschen Sprache: Student's Book*, (London: Oxford University Press, 1974), p. 117; Gerhard Weiss and Charlotte Anderson, *Begegnung mit Deutschland* (New York: Dodd, Mead and Company, 1970), pp. 1-9.

[3] Bausinger (33-38) has an excellent discussion of the various aspects of *Umgangssprache*, which is neither *hochsprachlich* nor strictly *mundartlich*.

[4] Adapted from Adolf Bach, *Deutsche Mundartforschung*, 2nd ed. (Heidelberg: Carol Winter, 1950), p. 8.

[5] Page numbers cited here and in ensuing portions of the text refer to Wolfgang Bethge and Gunther M. Bonnin, *Proben deutscher Mundarten*, Phonai, Lautbibliothek der europäischen Sprachen und Mundarten, Deutsche Reihe 5 (Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1969). Transcribed forms without page reference are my own personal transcriptions of dialects, elicited from speakers of Swiss (Zurich) German and South Bavarian (Tyrolean).

[6] Adapted from W. B. Lockwood, *An Informal History of the German Language* (Cambridge: W. Heffer and Sons, 1965), p. 55.

[7] For a discussion of geographic lexical variants in literature for more advanced students, see Jürgen Eichhoff, "Geographische Varianten des deutschen Wortschatzes im Unterricht der Mittel- und Oberstufe," *Die Unterrichtspraxis* 5 (1972), pp. 111-126.

Teaching Medieval German Civilization in a Literature Course in Translation

Ford B. Parkes

University of Iowa

Disclaims to the contrary that literature should not be taught in translation, there is indeed valid academic reason to offer such courses, even on a university level. In particular, my course "German Heroic and Erotic Literature of the Middle Ages" has become an inherent part of the "Core Literature Program" at the University of Iowa.

All Liberal Arts students are required to take at least two basic courses in literature ("Literature Core") before graduation: First, "Interpretation of Literature" and then a more highly focused, elective course. Until 1972 the English Department had taught all such elective courses. However, because of a shortage of funds for graduate assistants in that department, the Core Literature program was opened to other interested departments. Thus began the German Department's offering in the spring semester of 1972.[1]

The course meets three times a week for four hours credit. Its enrollment is normally limited to thirty students. As part of their work, students write two compositions of approximately 400-600 words. Each week one-third of the class turns in its compositions. To these I attach evaluation sheets and, before I evaluate them, I ask two class members to rate the compositions according to the appropriate categories, as indicated below:

1. Very good -- very clearly written, makes good use of evidence, very convincing argument.
2. Good -- clearly written, uses evidence pretty well, convincing argument.
3. Average -- pretty clearly written, uses evidence, argument is by and large convincing.
4. Poor -- not written clearly enough, very little evidence, argument not convincing.
5. Very poor -- no effort to write clearly, just retells the story.

Then, the student evaluators are asked to answer the following: "What do you think was well done in the paper? What could be improved?" The evaluation sheets usually elicit excellent student criticism. To encourage experimentation in writing, no grade is given. However, if a student wishes to receive a grade, he must note this fact on his composition.

The framework for "German Heroic and Erotic Literature of the Middle Ages" is provided by the crisis which confronted Europe in the twelfth and in the early thirteenth century and the Holy Roman Empire in particular around 1200. During this period Europe was undergoing the transformation from an open to a closed society. The markings of an open society were the following, to name just a few. First, the frontiers were open. Thus, for instance, international trade extending from Scandinavia to Byzantium via Russia flourished, and the boundaries between Islam and Christianity were fluid, permitting cultural, intellectual, and economic interchange. Second, the Church stood open. Her learning was liberal and her popular piety allowed for many different forms. Her language, Latin, was the language of Europe. Third, the social structure of Europe was open and permitted upward social mobility. All this was changing however. German society around 1200 was rapidly becoming a closed one and was to remain so for centuries. This period was a time when large segments of the German feudal nobility had turned away from their grave societal problems without any attempt at solving them. The one single exception were the knightly poets of the era: their literature was for the most part a constructive response to the great exigencies of the realm.

In the course we begin with the "Lay of Hildebrand" (ca. 820), *Walter of Aquitaine* (ca. 950-1050), and *Ruodlieb* (ca. 1050), since these works provide students with the "tools" to use in identifying heroic, chivalric, courtly, and erotic elements in later texts of the High Middle Ages.

In the "Lay of Hildebrand" we treat heroic elements and – perhaps more applicable for the student – the generation gap as illustrated by the father and the son. In regard to the heroic material, I read the lay aloud with the requisite pathos during the first hour and ask the students to do the same out of class so that they may become more familiar with the heroic, stylistic devices of alliteration and paraphrase.

Some of the subjects for discussion provided by the second work read, *Walter of Aquitaine*, are: 1) The heroic conflict between loyalty to one's leader and to one's friend. 2) How Tacitus' comments in his *Germania* are borne out or not in the text. 3) Is the work really heroic? 4) Is Walter truly a Christian warrier? (This last question again permits students to think in terms of present-day application.)

The next text, *Ruodlieb*, provokes an examination of knighthood based upon the ideal of Christian humanitarianism, of courtly love, and of the liberated woman of the eleventh century. By this time the student can understand that such "relevant" topics are part of the larger historical context, applicable now as then.

Following *Ruodlieb*, the class reads the love-lyric of the courtly period: Here we stress genres, typical motifs, *topoi*, imagery, and the experience of courtly love. Usually, two or three poems are interpreted during each class meeting. At the same time, the students read from Friedrich Heer's *The Medieval World*, especially chapters One ("Europe 1100-1350"), Seven ("Courtly Love and Courtly Literature"), and Fifteen ("Vernacular Literature"). This highly compact text provides the necessary historical perspective for the courtly period. It goes without saying that I, too, regularly give the students pertinent historical and sociological background material.

After *Ruodlieb* the class reads the following epic works of the High Middle Ages: *Gregorius, Parzival, The Song of the Nibelungs*, and *Tristan*. As mentioned above, these epics are treated for the most part as a constructive response to the crucial situation existing at that time in German society. Hartmann's *Gregorius* reflects the religious crisis of the times: in a church rapidly becoming bureaucratic and clerical, the spiritually awakened layman feels that he too can now speak out in spiritual matters. Although Hartmann disparages what he considers his courtly contemporaries' excessive emphasis on honor, his tale is also "a declaration of faith, not only in God, but also in humanity, in the power of man, assisted by God, to assert the divinity of his origin, to recover his lost dignity and freedom."[2]

Wolfram's Parzival, unlike other, "standard" Arthurian heroes, does not strive for his individual honor and love. Rather, as the Grail knight he represents the new chivalric ideal of responsible service to the commonweal coupled with an attitude of undogmatic lay piety.

One of the first questions raised in the discussion of the *Song of the Nibelungs* is: Can the work be regarded as a constructive response to the social crisis in Germany? The class spends six days on the epic. The first two are devoted mainly to its heroic and courtly aspects; in the time remaining, we treat primarily the characters Siegfried, Hagen, Rüdeger and Dietrich. Only the last figure, representing "beispielhaft die staufische Humanität",[3] offers a scant glimmer of hope in an otherwise overwhelmingly pessimistic poem.

Admittedly, it is no easy task to portray *Tristan* as a constructive response to the societal situation at that time in Germany. The type of love shared by Tristan and Isolde is, in general, not permissible in courtly society. However, Gottfried's didactic intentions suggest that there can be a change: he tells the lovers' story so that "noble hearts" may follow their example – and, by inference, improve on it! For this reason Gottfried carefully points out that the Cave of Lovers was man-made, built by an early race of giants for privacy in love. Tristan and Isolde are thus a link in a chain, a link between the past and a better future.

There is no way to predict which of the works mentioned above will be most enjoyed by the students. This varies from class to class. More important than the students' varying tastes and reactions is the fact that they do find the texts challenging and interesting. A comment made frequently by students evaluating the course at the end of the term is that they enjoy it beause it gives them the opportunity to read books and study a literature which they would not likely do otherwise. Originally planned as a course to be held once a year, "German Heroic and Erotic Literature of the Middle Ages" has grown in popularity and is now offered every semester and even during the summer session.

Notes

[1] The following texts are read in the course:

a. "The Lay of Hildebrand," my translation. (1 1/2 class-days).
b. Tacitus, *On Britain and Germany*, trans. H. Mattingly (Baltimore: Penguin, 1967). $1.25 (Outside reading).
c. *Walter of Aquitaine*, trans. F. P. Magoun Jr. and H. M. Smyser (New London: Connecticut College, 1950). $2.25 (3 class-days).
d. The *Ruodlieb*, trans. Gordon B. Ford Jr. (Leiden: E. J. Brill, 1965). $6.00 (3 class-days).
e. Friedrich Heer, *The Medieval World*, trans. Janet Sondheimer (New York: Mentor, 1963). $0.95 (Outside reading).
f. *Medieval German Lyric Verse*, Trans. John W. Thomas (Chapel Hill: North Carolina, 1968). $8.00 (7 class-days).
g. Hartmann von Aue, *Gregorius*, trans. Sheema Zeben Buehne (New York: Ungar, 1966). $2.75 (3 class-days).
h. Wolfram von Eschenbach, *Parzival*, trans. Helen M. Mustard and Charles E. Passage (New York: Vintage, 1961). $1.95 (10 class-days).
i. *The Song of the Nibelungs*, trans. Frank G. Ryder (Detroit: Wayne State, 1969). $3.25 (6 class-days).
j. Gottfried von Straßburg, *Tristan*, trans. A. T. Hatto (Baltimore: Penguin, 1969). $1.25 (8 class-days).

[2] H. B. Willson, "Hartmann's 'Gregorius' and the Parable of the Good Samaritan," *MLR*, 54 (1959), 194-203.

[3] Bert Nagel, *Das Nibelungenlied* (Frankfurt: Hirschgraben, 1965), p. 250.

SECTION D

GERMAN-AMERICAN HERITAGE

CHAIRMAN:	James Lockard	Buena Vista College
READERS:	Robert Clark	University of Northern Iowa
	James Dow	Iowa State University
	F. A. DuVal	Cornell College
	Patricia Herminghouse	Washington University

German Settlement in Iowa: Remnants on the Land

Robert E. Clark
University of Northern Iowa

The number of German immigrants in America is second only to that of the English, consequently their impact upon the land has been considerable. In the state of Iowa, the Germans were the most ubiquitous of the foreign-born settlers. They reached every county and, like other immigrant groups, tended to settle in clusters. It is comparatively easy to determine the concentration of German-born citizens, for both the United States Census of 1930 and the Iowa Census of 1895 list the foreign-bom in each county. The Iowa Census of 1885 lists the country of birth of the foreign-born settlers in each township as well as in each county. This classification has proven invaluable to a precise location of German as well as other foreign-born settlers.[1]

For the purpose of this study the gross county population data for 1895 are sufficient. As noted on the first map, Germans comprised over 70 percent of the total foreign-born population in the following counties: Carrol with 78 percent; Scott 75.8 percent; Bremer 75.2 percent; and Grundy County 72.4 percent (map 1). For the same year, German born comprised more than 20 percent of the total population of Scott and Grundy County (map 2).

In counties along the Mississippi River (Clayton, Dubuque, Jackson, Clinton, Cedar, Muscatine, Des Moines, and Lee) the foreign-bom population was 50 to 69 percent German. 47 other Iowa counties had from 25 to 49 percent of their foreign-born claim Germany as their land of birth. Only 14 counties recorded less than 10 percent German born. It is important to realize that some individual townships such as Amana in Iowa County have a much higher concentration of German born than the county as a whole.

The importance of Germans in the total population is evident when we consider that in five additional counties--Dubuque, Clinton, Carrol, Crawford, and Bremer–15 to 19 percent of the total population were German born. An additional 12 counties showed that 10 to 14 percent were German born. The above data do not include any second generation German-Americans. The census only cites those who were born in the German states; therefore, additional ethnic influence must be considered (map 2).

There have been numerous studies concerning the location of German settlers in the Midwest. The most thorough geographic investigations are those of Hildegard Binder Johnson. These studies in the *Annals of the Association of American Geographers* and in *Agricultural History* show a large number of German settlers in the entirety of the Midwest, although they do not specifically concentrate on Iowa.[2]

The most famous German settlement in Iowa is the Amana Colony in northeast Iowa County. Here German pietists established a colony based upon a common religious belief and economic communism. The religious beliefs and the German character of the Amana Colony with its village settlement have remained relatively intact. (The economic communism ceased, however, in 1932.) Other intensive German settlements still intact are the Amish (German speaking Swiss) who reside in significant numbers in the Hazelton and Kalona areas in Iowa. These people, because of religious beliefs, have shunned modern life and are thus unique German remnants on the cultural landscape of Iowa.

Other German settlers have not stayed together in identifiable communities; nevertheless, they left a recognizable imprint on Iowa's landscape. Still other German communities such as the German Socialist colony of "Communia," which was located five miles south of Elkader on the Volga and Turkey rivers, have disappeared entirely leaving no landscape evident of their existence.

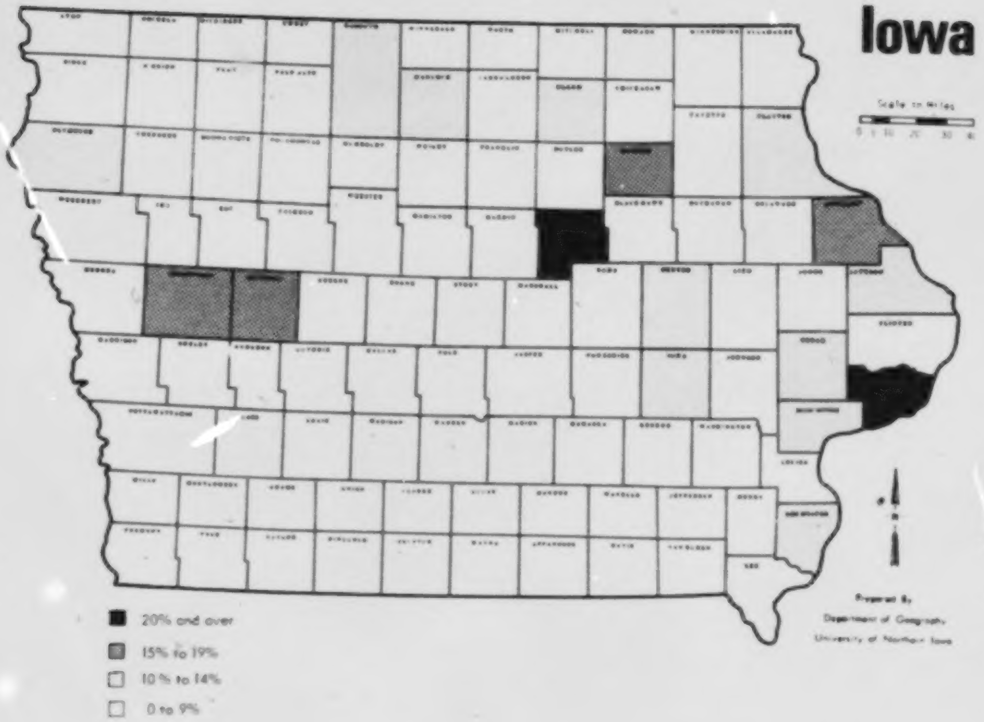
Most of the German settlers left an imprint on the land which intrigues the cultural geographer, who is interested in certain cultural traits that manifest themselves explicitly or implicitly in the material culture that characterizes an area.

A study of toponyms clearly illustrates the impact of German speaking people on the geography of Iowa. The name Humboldt (for the famous German scientist) is found in Iowa, as well as other states that had significant German settlement. Other place names reveal a German ancestry if not a contemporary German presence. Names such as Allendorf, Guttenberg, Oelwein, Germantown, and Schleswig are examples. Institutions such as Wartburg College at Waverly and Wartburg Seminary at Dubuque take their names from a castle in Germany.

Many German communities changed their German names for American names during the first world war. Hence, Berlin, Iowa became Lincoln. This kind of action, as a result of Anti-German feelings, was common to all the Midwest; therefore a study of contemporary toponyms as indications of German settlement has decreased in value.

Nowhere have the German settiers influenced local architecture more than in the construction of barns. The forebay barns and banked barns are considered standard

PERCENT OF GERMAN-BORN COMPARED TO TOTAL POPULATION



PERCENT OF GERMAN-BORN COMPARED TO TOTAL FOREIGN-BORN POPULATION

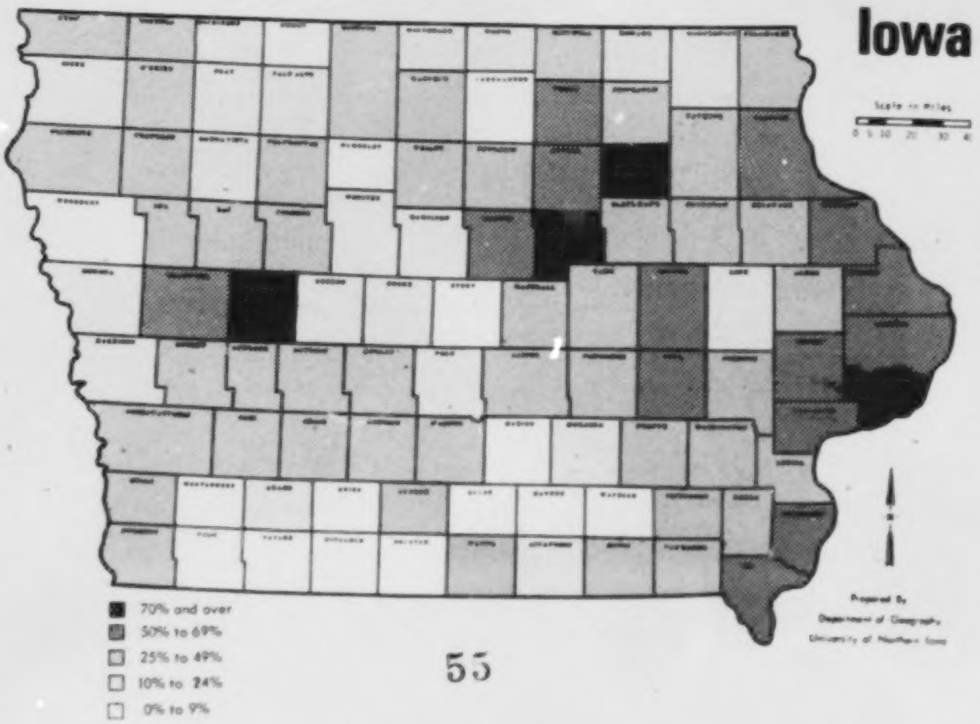


Figure 1. A German forelay barn in Iowa County, Iowa

Figure 2. A vestigles forebay barn built by the Amish in Johnson County.

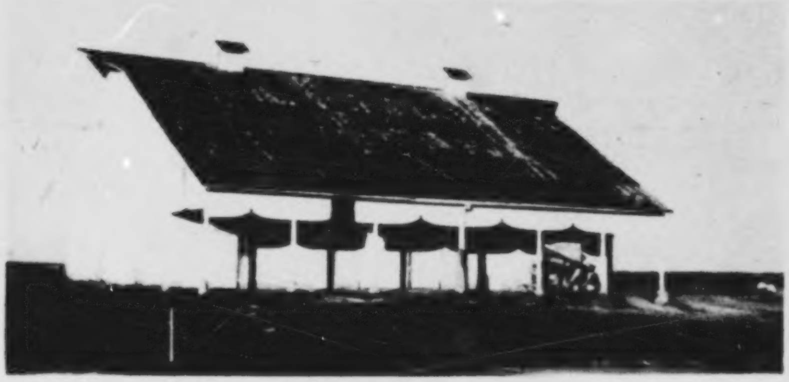


Figure 3. A forebay barn in South Amana

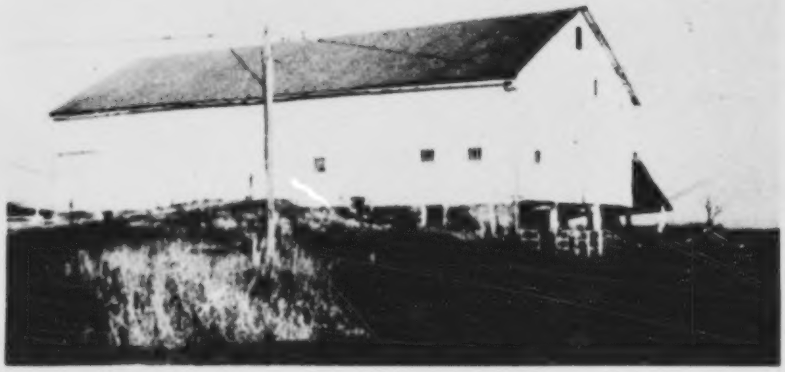


Figure 4. A banked barn with a one-story stone foundation.

examples of the architecture in German settlements. The forebay, appearing as an over-hanging eve, is the most basic design, and even today the Amish build new barns with a vestigle forebay (Figures 1 and 2). The tenacity of the German cultural heritage in barn design is revealed when asking as to why go to the trouble of fitting the forebay, the Amishman is likely to answer "it is because we always do it this way." Banked barns (with an earthen ramp to the hay mow) are also a common German design, as is the use of the first story constructed of stone. It is possible, of course, that some of these structures were built by non-Germans who were emulating their German neighbors. The German style barns are so common in parts of Iowa as to make an observer wonder if Iowa is not a German state.

The Amana Colony has examples of all types of forebays, or barns with a stone first story or a banked barn (Figures 3 and 4). These barns, like others in the state, are being destroyed to make room for more steel structures.

The impact of the German dietary preference on the culture of the United States, and especially on Iowa, has not been intensively researched as yet. The author has begun some preliminary investigations and he feels the impact of the German inheritance is even greater than here-to-fore thought. The midwestern diet of "meat and potatoes" appears to be more rooted in the German tradition than is the "Old Stock Yankee" diet pattern. Particularly important to the Germans were onions. The author found the Amana people brought onions from Hesse to Ebenezer, New York, thence to Iowa. The Amana onions earned much fame in early Iowa, as the onion had previously earned in New York and in Hesse. Today the onion varieties recommended for production in Iowa are the Ebenezer (a possible reference to their origin in the Ebenezer colony of New York, which was later moved to Iowa and became the Amana Colony) and the Stuttgarter. The variety names clearly indicate their German origin.

The two items found in almost every garden tilled by a person of German heritage are rhubarb and cabbage. The author's investigations of both the Amana and Amish revealed much garden space devoted to these two plants. Non-German neighbors readily adapted them for their own use. Thus today, a check of the garden and mail box does not reveal a close congruence between German names and the production of these two items.

The Iowa meat diet is not clearly German in origin; however, the midwestern preference for beef and pork rather than lamb and mutton reflect a German influence. Many popular sausages are clearly German in origin while even the All American Hot Dog and Hamburger trace their ancestry to Germany.

Cultural geographers have long tended to ignore diet preference as a basis for the study of the persistence of cultural traits. The author feels a study of German diet preference may help measure the impact of Germans on American culture.

The exclusion of German house architecture was deliberate. The German immigrants, being skilled artisans, built and designed houses not only for themselves but for their neighbors as well. The average Iowa farm home has been so modified through time that it has become almost impossible to clearly identify any building or design techniques as exclusively German. The author did find a German method of insulating wooden structures in Amana. The Germans use "nogging" or bricks stacked between studs without mortar as a very effective insulating material. Overall, however, the Amana Colony houses do not provide pure German examples of design; for they were designed with communal living patterns in mind and have since been extensively modified for individual family living.

Finally, immigrants attempted to recreate aspects of their former homeland. For example, the Amana Colonists tried to create a part of their old world physical environment in Iowa. They planted some forests of Austrian pine similar to the Black Forest. The one near South Amana is most prominent. The Austrian pine also surrounds their cemeteries and some other cemeteries in Iowa located near German communities.

Thus the impact of the German immigrants on Iowa is visible today in the form of farm barn design, toponyms, diet patterns, and landscaping. Indeed, landscape evidence of the German heritage of Iowa is almost everywhere if one takes the time to observe.

Notes

[1] Iowa Executive Council. *Census of Iowa: 1885*. Des Moines: State Printer, 1885.

________. *Census of Iowa: 1895*, Des Moines: State Printer 1895.

[2] Hildegard Binder Johnson, "The Location of German Immigrants in the Middle West," *Annals of the Association of American Geographers*, Vol. 46, March, 1951, pp. 1-41.

________, "Factors Influencing the Distribution of the German Pioneer Population in Minnesota," *Agricultural History* Vol. 19, January, 1945, pp. 19-57.

The Iowa German Newspapers

James R. Dow

Iowa State University

The present paper is a brief report on a research project in progress on "Folklore Among the Iowa Germans."[1] The focus of this report has been directed toward one aspect of the current research, the diachronic. More specifically still, this presentation is concerned with the ephemeral sources, the Iowa German newspapers and periodicals which are being surveyed. Thus, a few samples of some of the folkloric data I have excerpted from these ephemeral sources will be presented here. All of this material was printed in German, in Iowa, during the years 1859 to 1955, the earliest and last dates of extant German newspapers and periodicals to be published here.

I might begin by saying that I have only begun to scratch the surface of this material. There are, believe it or not, several hundred volumes of German newspapers from Iowa still available to the researcher, located mainly in Iowa City and Des Moines. There are many others located in the historical societies and archives of neighboring states, and there are quite a few in the Internationales Zeitungsmuseum in Aachen and in the Institut für Auslandsbeziehung in Stuttgart. Unfortunately none of the material in Iowa is on microfilm and the researcher must journey to these archives in order to use the materials. A further difficulty arises when it becomes apparent that xerox will not work for duplication because the papers are too old and too brittle, and neither will the hand held machines, because the paper is too yellow and the ink is not sufficiently dark to make good copy. In my own case I was forced to use a 35mm camera. I made slides of the items I wanted to excerpt and now have a typist using a micro-fiche reader to put the materials into typed format. This is better, I think, than copying the items out in long hand, but it isn't much faster.

While exploring the Arndt/Olson volume *German-American Newspapers and Periodicals,*[2] I was more than a little surprised to find that 171 German newspapers and periodicals have appeared in Iowa during the last half of the 19th and the first half of the twentieth century. It is well known and documented that in the middle of the nineteenth century German immigration to Iowa became heavy, and that the "German-American element, supported by the migration of German pioneers from Wisconsin, became very strong."[3] In the census of 1870 there are 67,267 persons listed as born in Germany and 3,936 in Switzerland. "German-Americans then preferred the counties Allamakee, Benton, Black Hawk, Bremer, Butler, Clayton, Clinton, Delaware, Des Moines, Dubuque, Grundy, Hardin, Iowa, Jackson, Johnson, Keokuk, Lee, Muscatine, Polk, Scott, and Winneshiek. At this particular time there were 16 newspapers in the state."[4]

"Before the outbreak of the first World War, ...there was a German-American press association and the following associations flourished: nine Landsmannschaftliche Vereine, 17 Turner, 17 mutual aid, 120 cultural including branches, 25 musical, 20 military, 22 fraternal, 18 social, one journalist, one printers. There were two daily and 38 weekly newspapers, those most widely circulated: *Volksfreund, Tribüne*, Burlington; *Demokrat*, Davenport."[5] The newspapers and periodicals appeared in 60 towns. Most were "Democratic," supported "Abolition," and virtually all were militantly "Anti-Prohibition." Some lasted for many years, such as the Dubuque *Demokrat* (from 1851-1918), but others were short-lived, such as *Der amerikanische Hausarzt*, which apparently lasted only from October 1894 to February/March 1895. Circulation ranged generally up to several thousand (three-five) for the larger cities, Dubuque, Davenport, Des Moines, and several hundred for the smaller cities and towns, Iowa City, Council Bluffs and Muscatine.

The newspapers, as opposed to the periodicals, all look a lot alike, typically they have four pages. Few of these which I have read thus far have much in the way of news on the front page, devoting these columns rather to narratives of various kinds: *Literatur*, ranging from short stories (e.g., "Die angenagelte Hand," *Dubuque National Demokrat*, 30. Juli 1863), to serialized novels (e.g., "Die Hand des Schicksals," *Dubuque National Demokrat*, 4. Juni – 2. July 1863). There was poetry, sometimes blatantly racist, composed and sent in, and there were anecdotes and satires, many of which spilled over onto the second page. For my research, the second page and that portion of the third page not taken up by classified advertising, proved to be the most productive places to look. It is in this section of the typical Iowa German newspaper that I have found those items which I feel are written records of folkloric data. Here one finds, for example, a small amount of historical legendry, some folk medical cures, a lot of tall tales, and a good number of jokes, proverbial expressions, word and number games, weather lore, and finally, something which I have become quite intrigued with, even though it is not adding substantially to my research project as such: hybridizations, or *gemixte Pickels*, as we sometimes call this form. There will be an example below.

Lest I forget, most of the news items reported appear on the second page. Even the attempted assassination of President Garfield in 1881 failed to make the first page in the *Iowa City Post*, and was relegated rather to the second page where such gory items apparently belonged. Editorials also appear mostly on this page. There is further much reporting on pages two and three about what I have elsewhere called "Wonders Far and Near."[6] These are typically sensational reports of the denizens of the forests and lakes of the region and of the new land to which these people have immigrated. The pattern is recognizable: natural phenomena encountered in a new and unusual region serve to stimulate accounts which rapidly become grossly exaggerated. It is exactly this sort of material which often then grew into some of the categories we designate as folklore. Pages three and four are typically filled with classifieds, for everything from hats and clothes to pigs, from *Stiefel* and shoes to saddles and beer, from tobacco to patented medicines. Some, but not much, of this material is of use in a folklore investigation, e.g., the folk beliefs and superstitions which are played on in some of the ads. In a book advertised under the heading *Jugendspiegel* one can see strong evidence of the wide-spread popular beliefs concerning the dangers of *Onanie* (here referred to as *Selbstbefleckung*).

Let me now give a few examples of what sort of material I am finding and excerpting as written records of folklore.

Under the larger category of narrative I am grouping a few common folkloric genres such as historical legendry, memorates, fabulates, exempla, and the typical American tall tale. Narrative, my main area of interest in the larger research project and in general, is well represented in the Iowa German newspapers. Many of the legends are local, i.e., they were generated in or very near Iowa. One of the best known historical legends of Iowa has been excerpted, even though here it is more a sample of 19th century reporting. It is the story of the young girl Kate Shelley, who saved scores of lives by flagging down a train near Moingona and warning the train engineer of a railroad bridge which had been washed out. (*Iowa City Post*, 5. August 1881) This historical legend is still current in Iowa, although now it is sometimes associated with the "high bridge" over the Des Moines River near Boone, Iowa. One type of narrative is particularly well documented in the Iowa German newspapers, stories about people who are buried alive, sometimes intentionally, sometimes unintentionally.

> "In Szolad hat eine Bäuerin ihr drei Monate altes Kind mit Opium eingeschläfert, um dasselbe für todt zu erklären und dessen Beerdigung zu veranlassen. Mit Umgehung des Todtenbeschauers hat denn auch die Beerdigung stattgefunden; die Taufpathin des Kindes glaubte wahrgenommen zu haben, daß dem Kinde, als es auf der Bahre lag, Schweißtropfen von der Stirne perlten; sie theilte dies der Mutter mit, doch diese betheuerte, daß diese Erscheinung bloß ein Trug und das Kind wahrhaftig todt sei. Nach dem Begräbnis theilte die Pathin den Argwohn dem Vater des Kindes mit, welcher das Grab sofort aufscharren ließ und den Sarg öffnend, zu seinem Entsetzen fand, daß die Wangen und die beiden Hände des armen Kindes, sowie die Lilien, die es in den Händen hielt, mit blutigem Schaum bedeckt waren. Gegen die grausame Mutter wurde die Strafanzeige erstattet." (*Iowa City Post*, 22. Juli 1881).

UFO's were also in evidence as this story from the *Iowa Staats-Anzeiger* shows.

> "Aus Belle Plaine wird von dem geheimnisvollen Luftschiff wie folgt gemeldet: Das geheimnisvolle Luftschiff, welches sich bereits in verschiedenen westlichen Staaten gezeigt hat ist jetzt auch in diesem County beobachtet worden. Einer der angesehensten Ärzte in Vinton theilt mit daß die sämmtlichen Mitglieder seiner Familie gestern Abend die geheimnisvolle Erscheinumg beobachteten und deutlich hören konnten, wie sie durch die Luft rauschte. Das angebliche Luftschiff wurde zuerst gegen neun Uhr in nicht sehr großer Höhe im Südwesten gesehen, und man konnte deutlich beobachten, wie es sich schwankend fortbewegte, einem gegen Wind fliegenden Vogel ähnlich, wie es schnell höher steigt sich dann wieder langsam senkte und vollständig unter der Kontrolle eines Steuerapparates zu stehen schien. Es bewegte sich in nordöstlicher Richtung vorwärts." (*Iowa Staats-Anzeiger*, 15. April 1897).

There are, to be sure, tales from the "old country" which are transplanted with their bearers, and which subsequently appear in the German newspapers. For over a century, in the scholarly studies on folklore, folklorists were concerned, even preoccupied with such questions as how a tale got from one place to another, the question of diffusion. Elaborate theories of transmission, diffusion, epic laws and self-correctability of folktales were put forth to try to understand how these moved so well over such long distances and through such lengthy periods of time. In the case of the Iowa Germans the basic problems of diffusion and transmission seem ridiculous to speculate about, what with thousands upon thousands of Germans immigrating to Iowa. Many communities here were no doubt little Germanies, where every member of the family used German for school, church, social gatherings, and family life. Newspapers, periodicals and books in German were plentiful. Editors were attuned to the daily life of their readers and picked up and published what they heard (often this was folklore), as well as what they received through telegraph and through exchanges with other papers. In no place is the latter (i.e., exchanges with other papers) more obvious than with the general filler materials of the paper.

Particularly well represented in these filler sections is the tall tale, perhaps more American than German, but certainly not suffering from its presentation in German:

> In Monroe Co., Tenn., kam neulich ein Kind mit zwei Zungen, 24 Fingern und 34 Fußzehen zur Welt. (*Iowa City Volksfreund*, 15. Januar 1875)

> In Texas will man unlängst ein menschliches Skelett gefunden haben, dessen Länge über vierzig Fuß beträgt. Die eine Kniescheibe desselben füllt einen großen "Carpet"-Sack und einer der Backenzähne ist elf Zoll lang. (*Iowa City Volksfreund*, 8. Januar 1875)

Tall tales were not limited to humans, as we can see in the following examples:

> **Für Landwirthe**. In Kentucky ist es einem Farmer gelungen, bei seinen Rindern Zungen von 12 Fuß Länge zu erziehen. Das Mittel ist ebenso einfach als sinnreich. Bekanntlich lecken die Rinder leidenschaftlich gern Salz. Es wird daher schon vor dem Kalbe ein Salzbrocken so aufgehangen, daß es denselben bequem mit der Zunge erreichen kann. Täglich wird diese Entfernung zollweise vergößert. Das Kalb bemüht sich natürlich seinen Leckerbissen zu erreichen. Durch dieses Strecken muß aber die Zunge länger und immer länger werden, so daß der ausgewachsene Ochse den nunmehr bis an die Decke des Stalles zurückgewichenen Salzbrocken ganz bequem erreichen kann. Wären die Ställe höher, könnten die Zungen natürlich noch viel länger ausfallen. (*Iowa City Volksfreund*, 12. Februar 1875)

> **"Naturgeschichtliches".**–
> Der "Boston Courier" theilt folgendes Item aus der Naturgeschichte mit: Auf der Insel in Fall River in Louisiana findet sich ein Frosch vor, dessen Eigenthümlichkeiten bis jetzt der Aufmerksamkeit der Naturforscher entgingen. Dieser Frosch hat eine große Vorliebe für Eier, wird desshalb der Eierfrosch genannt, und steht bei den Plantagen-Besitzern wegen seiner Diebesgelüste im pechschwarzen Register. Da er die Schale des Ei's nicht zerbrechen kann, so verschluckt er das Ei ganz, klettert auf einen Baum und läßt sich dann auf den Boden fallen. Hierdurch wird die Schale gebrochen, und von dem Frosch Stück für Stück ausgespuckt. (*Dubuque National Demokrat*, 26. November 1863)

Folk medical cures abound throughout the Iowa German newspapers and periodicals. Some references are little more than thinly veiled advertisements for patent medicines, but some are well known folk medical cures still practiced today, such as putting cob webs in an open wound to help in the healing process. In *Der amerikanische Hausarzt*, a short-lived journal devoted to "Naturheilkunde, die Homöopathie, und die Naturgemässe Lebensweise" Dr. Staads of Essex, Iowa specifically recommends against this sort of healing practice. Most of the references are like this cure for the whooping cough:

> **Mittel gegen Keuchhusten**.
> Man soll Zwiebeln in Scheiben zerschneiden und diese in einem Tiegel über das Feuer bringen. Wenn die Zwiebel warm geworden und in ihrem eignen Safte im Tiegel sich hin- und her bewegen läßt, ohne daß sie schmort und braun wird, soll man sie in ein Tuch von Leinwand oder Baumwolle schlagen und sie so dem kranken Kinde, so warm als dieses es verträgt, auf die Fußsohlen legen, worauf das Kind bald einschläft. Des

> Morgens wird der Umschlag entfernt, und der Husten ist gebrochen, und erfolgt dann bald die Heilung. (Jedenfalls kann man das Mittel als unschädlich versuchen.) Gegen den bloßen Husten gebraucht man auch den Saft der Zwiebel, den man, wie oben bemerkt, durch Erwärmung der Zwiebel erlangt und in kleinen Quantitäten einnimmt. (*Dubuque National Demokrat*, 28. Januar 1864)

There are also jokes, word and number games, and a good many popular beliefs found throughout the papers:

> JOKE: Sie, Kellner! Warum sind die Semmeln so naß?
> Ja, wissen's! Ich hab's halt unter'm Arm g'habt
> und bei der Hitzen schwitzt mer halt a bisl' viel!
> (*Dubuque National Demokrat*, 2. Oktober 1862)
>
> WORDGAME: Eine Charade. Das Wort hat drei Sylben:
> Das Erste frißt,
> Das Zweite ißt,
> Das Dritte wird gefressen,
> Das ganze wird gegessen.
> tuarkreuaS
> (*Dubuque National Demokrat*, 23. Juli 1863)
>
> POPULAR BELIEF:
> Jedes Mädchen wird im Schaltjahr denjenigen
> Mann heiraten, mit welchem sie Hände schüttelt,
> nachdem sie 100 Schimmel gesehen hat.
> (*Iowa City Volksfreund*, 25. Februar 1876)

Finally, although they are not contributing to my folklore research in any substantial way, I will include here an example of what I am calling hybridizations, *gemixte Pickels*. There are many of these, isolated in some newspapers, but in others they are a regular feature appearing in every edition.

> Englischer Brief eines deutschen Landmädchens, das in der Stadt ist, um Englisch zu lernen, an seine Freunde im Lande.
>
> Dier Frends: – Ei let yu no, dat ei am well un hoff dis Ledder will feind euch de sem. Ei motsch tu schreiwe, but ei conn net so gut deutsch schreiwe as englisch. Ei schreib ennihau englisch dat you schäll sieh, hau motsch ei häf lernt sins ei am in der City. If yu kann net ried dis Letter, go tu Onkel Banjamin wit it, hie will verdeutsch it for yu. Ei haf e greht diel of Spaß sins ei am in der City un kann nun motsch better englisch schwasse als deutsch. O, ei wud all die young Ladies von auer Neberhut wär in der Taun for tu lern englisch schwesse un mann sie among die big Schänghais kämme, lerne sie fein Compliments zu machen.
>
> Ei am nau so far advänzt in englischen, dat nobody colls mi mehr detsch Gerl. Wann ei komm hom, yu will wunder wie ich impruft bin im englischen. Hau is die Säl?ls Jäck noch ihr Boh, or is schie married?Tout mei old Spark Piet denk someteims of mi yet?Un Sister Alis und die Schiltern, ar de all well?O, ei wud leik yu en gut menny Dings mor but as ei sun will komm hom meiself, ei will nad trobel yu mit furder Questschens for di present; wann ei komm, ei will pey a Visit all raund. In de mienteim ei wisch yu wud häf dis Ledder prindet in de Demokrat, so dat all mei Frends in de Nebberhut kann sieh hau motsch ei häf impruft in englisch in dies tu Monds. Gif mei Respekts tu all inqueiring Frends. Nothing more for de pre enn from
>
> Yurs for ever
> Sus Homspon
> (*Dubuque National Demokrat*, 2. Juni 1864)

Conclusion

Written records of the type presently being examined, in which a limited amount of data of interest to the folklorist is recorded, do not always yield a high percentage of insights into the folklore of the period and the group from which they come. There is, in fact, the distinct possibility that these data reflect more accurately the personalities of editors and reporters whose reports are printed in the pages of the paper. Thus it would be very presumptious on my part to suggest that the folkloric data excerpted from these printed sources give us any sort of true picture of the folklore that existed during this period in Iowa. To imply that this material is reprèsentative of those face to face interactions of conventionalized behavior or interchanges during narrating situations of that period and that region would imply that remendous faith has been placed in the editors to choose and record faithfully that which they considered to be representative of what we conceive to be folklore. Nevertheless, as this paper has attempted to show, a few insights can be gained from data extracted from historical sources, such as the Iowa German newspapers, which are of interest to the folklorist.

Notes

[1] This research was made possible by an Iowa State University Research Grant (NSF Grant GU--3373)m for which grateful acknowledgment is herewith expressed.

[2] Karl J. Arndt and May E. Olson, *German-American Newspapers and Periodicals* (Heidelberg, 1973).

[3] *Ibid*., p. 130.

[4] *Ibid*., p. 131.

[5] *Ibid.*

[6] James R. Dow, "Folklore from the *Frontier Index*, Wyoming Territory 1867-68," *Keystone Folklore*, XVIII:1-2 (1973), p. 24.

Christian Metz, German-American Religious Leader and Pioneer

F. Alan DuVal

Cornell College

The background of the Community of True Inspiration begins with the publication of *Pia Desideria oder Wahre Evangelische Kirche* in 1675 by Philipp Jakob Spener, a Lutheran clergyman in Frankfurt am Main. In this tract Spener stated the basic tenets that became the guiding principles of Pietism as it developed in the eighteenth century. These principles were:

1. Intensive study of the scriptures by all Christians
2. Bible study in small groups outside of the Church
3. Religion to be practiced in word and deed
4. Mystical subjectivity and true religious feeling to be considered superior to the rationalistic approach to religion, i.e. religion of the heart rather than of the mind and intellect
5. A sincere compassion for humanity linked with zealous endeavor to bring the unbelieving into the fold

On this basis Pietism developed – a movement of religious rebellion against the strict dogma and theology of the organized churches. Pietism was never organized into an independent church but rather gave rise to numerous small groups and sects.

One of those sects was founded in 1714 in Himbach and became known as the Community of True Inspiration. This sect embraced the Pietistic creed but in addition believed in religious inspiration or revelation. Several members of the little *Gemeinde* acquired the gift of giving revelations, called *Bezeugungen*. The revelation could come at any time and any place. The person giving the revelation was called a *Werkzeug*. If the revelation was written, it was an *Einsprache*. A spoken revelation was called an *Aussprache*. Revelations could be directed toward an individual or toward groups. Revelations guided the destiny of the group, gave its members instructions in the problems confronting them, and in general, guided them in almost all aspects of their religious life. The revelation could also point the way to a solution of mundane problems.

The members of the Community of True Inspiration were zealous in persuading others to join the *Gemeinde*. Some of the members traveled extensively and were successful in establishing other *Gemeinden* in Switzerland and South Germany. They maintained contact with other Pietistic *Gemeinden*, and from 1730 to 1740 were in close contact with Graf von Zinzendorf, the leader of the *Herrnhuter* or Moravian Brethren. Most of the cells or groups of Inspirationists were located in the vicinity of Frankfurt am Main, and headquarters for the sect were established in a partially ruined medieval castle called the Ronneburg located approximately twenty miles east of Frankfurt in a region known as the Wetterau.

The movement waned during the second half of the eighteenth century and was eventually reduced to two or three active *Gemeinden*. Persecution by both temporal and ecclesiastical authorities was frequent, although the owners of the Ronneburg, the Fürsten von und zu Ysenburg, Büdingen und Wächtersbach, maintained a tolerant and sometimes helpful attitude toward the Inspirationists. However, without strong leadership the movement could no longer expand as it had under the original strong and fervent leaders.

A strong leader emerged in the early years of the nineteenth century. Christian Metz, born in 1793, into a family which had long been associated with the Inspirationists, early manifested great interest and preoccupation with religious matters. Born in Neuwied, Metz accompanied his family when they moved to the Ronneburg in 1801. At the age of fifteen he was apprenticed to a cabinetmaker in the Ronneburg. As a young man Metz undertook to revive the *Gemeinde* and to seek new members. In this he is strongly influenced by Michael Krausert, a *Werkzeug*. However, a controversy arose in the few remaining *Gemeinden* as to whether Krausert were a true instrument or a false instrument of God. Metz wrote at that time that through Krausert's revelations he had experienced *Bußkampf* followed by *Reue* and *Buße*. In 1819 Metz probably gave his first revelation which was an *Einsprache*. In that year, too, Metz was arrested and imprisoned with several companions for his religious activities.

During the period from 1819 to 1843, Metz was almost constantly traveling and visiting other regions to reestablish the *Gemeinden* that had either disappeared or were nearly non-existent. Often he traveled with several other leaders of the community at the Ronneburg, one of these being Barbara Heinemann, who also had acquired the gift of revelation. These journeys took Metz to many towns and villages in Hessen, Baden, the Palatinate and Switzerland. During this period Metz developed slowly as a *Werkzeug*.

Throughout this period the Inspirationists were harassed by both temporal and ecclesiastical authorities. One example of this harassment will suffice. On September 22, 1824, Metz gave a revelation which was directed to the Prussian government, which had attempted to prevent meetings of the Inspirationists in Schwarzenau for several years. Acting solely on an inner impulse, Metz set out for Schwarzenau a few days later, without being able to find a tangible reason for the journey. Upon arrival he found everything in good order, so he proceeded to Schillerhammer to visit an Inspirationist leader there. In the home of the latter there occurred an *Einsprache* which warned of an approaching danger. The same night Netz was summoned to Schwarzenau by the officials of that community, where two officials had just arrived to conduct hearings regarding the Inspirationists' separation from the state school and state chruch. In the next year the Prussian Ministry sent an edict with the following provisions to Schwarzenau: the congregation of Inspirationists were denied the right of assembly; anyone not assuming the duties of a citizen (Bürgerpflicht) would be punished by law; the church and school of the group were to be discontinued; parents who did not permit baptism of their children would be punished by law; the children would be required to attend public school, as well as to receive religious instruction from the local clergy.

This was an anxious and trying time for Metz, since it became his responsibility to lead the *Gemeinde* in Schwarzenau safely through the difficulty. Recalling that in former times there had been a community in Homburg vor der Höhe, he went to visit the ruling nobleman of that region in the hope that the Schwarzenau congregation might be allowed to settle there. The answer to his request was negative, but was accompanied by a gift of fifty florins, which Metz refused. The next day the Landrat in Büdingen, a town near the Ronneburg, communicated with him, inquiring whether there were people in the Schwarzenau congregation experienced in processing wool and cotton. If so, the group would be invited to come to Büdingen and find employment there. Accordingly, the old convent of Marienborn, formerly occupied by Zinzendorf's Herrnhuter and situated near the Ronneburg and Büdingen, was rented. On February 20, 1826, an *Einsprache* occurred in Schwarzenau indicating that the time had come for the congregation to leave. Similar problems arose frequently in other towns where the Inspirationists had a congregation.

The decade beginning with 1830 was introduced by violence and bloodshed in Germany. In describing the revolution of 1830, Metz tells of the masses of peasants and artisans who moved over the countryside plundering and destroying all symbols of law and order. Those who took no active part in the uprising were suspect; thus the Inspirationists, whose creed did not permit violence, were in danger. The Herrnhaag was another monastery within sight of the Ronneburg and was also occupied by the Inspirationists. One night during the revolution the Herrnhaag was stormed but little damage was inflicted. This brought forth a revelation reminding the Grand Duke of Hessen Darmstadt of his pledge to protect the Inspirationists and of his duty to fulfill this promise.

The following February, while the ringleaders of the rebellion were being tried in the criminal courts of Giessen and Friedberg, a revelation was addressed to the judges and to the government there. It was a stern rebuke stating that since the judges themselves were such godless people, they were not in a position to pass fair judgment upon the accused.

Until 1832 Metz had been able to give *Einsprachen*, but in that year he gave his first *Aussprache*, and until 1842 only the spoken word was to occur in revelation. During this period a recorder was always available to write down the *Aussprache*. Then from 1842 on he gave both types of revelations.

The era ending in 1843 saw Metz, as usual, constantly traveling. His journeys took him to Switzerland many times, to Saxony and many other regions. Finally the community in Gächlingen, Switzerland, moved to the Arnsburg, still another abandoned monastery that the Inspirationists occupied in the vicinity of the Ronneburg. Throughout this period, the membership increased, despite frequent harassment.

In 1832 a law was passed by the government of Hessen Darmstadt placing all schools under direct governmental authority; this naturally affected the several schools which the Inspirationists maintained for their children. The Inspirationists refused to accept this state authority, and their refusal remained a source of harassment and controversy until they moved to America. A further source of trouble was the problem of swearing oaths for legal matters. The Inspirationists refused to swear and insisted that a handshake be substituted for the oath as they had hitherto been permitted to do. The Ministerium in Darmstadt refused further recognition of the handshake and precipitated a confrontation by decreeing that the community of Inspirationists was forbidden to accept further members from other regions. Anyone now in the community who could not produce proof of citizenship in a German province was ordered to leave. Since few members could provide this proof, it meant virtual dissolution of the entire *Gemeinde*. At one point the Inspirationists submitted a confession of faith (Glaubensbekenntnis) to the Ministerium. The subject headings of the document are as follows: vom Glauben, von der Taufe, von der Confirmation, vom Abendmahl, vom Ehestand, vom Handgelübde an Eidesstatt, Stand der Inspirierten zu ihrer Obrigkeit, von der Einordnung, von der Gebetsversammlung oder dem Gottesdienst, von der Inspiration.

Inner dissentions as well as the continuing confrontation with the authorities as well as revelations by Metz began to suggest that the entire *Gemeinde* should move. In various *Bezeugungen* during the year 1842, the Lord referred to a free land which He would disclose to the community and in which the community was to seek its future residence. Although America was not mentioned as the free land, Metz was confident that America was to become the new home of the *Gemeinde*. A portion of one of the many revelations stated that following:

> ... So richtet nun euer Gemerk darauf und schicket euch zu einem Anfang; euer Ziel und Weg gehe abendwärts nach dem Lande, das da noch offen ist vor euch und eurem Glauben; Ich bin mit euch und will durchs Meer geleiten, haltet Mich und wecket Mich durch euer Gebet, wann sich der Wind oder eine Noth und Anfechtung erhebet . . . Es könnten also Vier sich dazu bereit machen, und der Fünfte stehet bei euch und in eurer Wahl; und weil es eine wichtige Sache ist, so untersuchet es wohl . . . Zwei von den Gewählten habe Ich auch beschlossen, zusammt dir, Menschenkind, und der Vierte, welcher auch dabei ist, soll zuerst noch bei euch gesucht werden; schicket euch nun bald dazu.

Thus four members including Metz were to make a preliminary trip to seek a location in America. On September 5, 1842, the four travelers departed from the Armenburg, i.e. Arnsburg, for Bremerhaven, there to board a ship for America.

Upon arrival in the New World, the travelers contacted land agents and guided by revelation proceeded to Buffalo, New York. In Buffalo they learned of the Seneca Indian Reservation located near Buffalo which had recently been purchased by the Ogden Company. This tract of land was for sale. An agent by the name of Dorsheimer took the party out to meet John Seneca, a chief, who escorted them through the reservation. Metz recorded in his *Tagebuch* his amazement at the appearance of the Indians and the wretchedness of their dwellings. The experience of being ferried across a stream by an Indian in a dugout canoe was also unique to the group. They noted the fertile land, the forests of great trees, the species of which they did not recognize, as well as the streams on which mill sites could be established. The nearby city of Buffalo would provide an excellent market for produce, while the Erie Canal and a railroad would provide adequate transportation. Besides, there would be an opportunity to expand the holdings as soon as might be feasible. Metz was neither a farmer, nor an economist, but the excellence of the land from every standpoint was not lost to his practical mind. In this, the other members of the search party concurred. Although it was a rainy day and they were weary and muddy, Metz felt in his heart that this was to be their future home. Subsequent revelations told the group what to do. After inspecting some land farther west in New York state, Metz led the group back to Buffalo and, after a day-long discussion with the land agents, agreed to buy the Indian reservation for ten and one-half dollars per acre. Although the Inspirationists had agreed to buy the land, many weeks ensued before the sale was finally approved by the officials of the Ogden Company. Meanwhile a revelation of December 13, 1842, directed the *Gemeinde* in Germany to leave as quickly as possible and to come to America.

During the weeks of waiting to close the sale, the four representatives often found themselves appalled by the huge undertaking. They had no idea how much the community's holdings in Germany would bring, they were overcome by the massive logistics of moving an entire community, really group of communities, to another country, and they were quite uncertain as to how much land they could initially afford to buy. They finally settled on five thousand acres. In addition many problems with the Indians had to be solved before they could really settle the land.

It is not known precisely how the *Gemeinde* was structured in Germany. It is evident from documents that at least partial communal living was the way of life in the centers such as the Ronneburg, the Herrnhaag, the Arnsburg and Engelthal. However, during the months the committee was in America, a totally communal life was conceived. This meant that all property, houses, farms and industries would be owned in the future by the community. It is evident, too, that the new community was to be egalitarian, and all members would be required to surrender to the community all money and possessions other than clothing and personal items.

Besides frequent trouble with the Indians, lack of a business-like attitude on the part of the Ogden Company, many lawsuits, and dissention among the members still in Germany, there was the huge task of moving the *Gemeinde* to Ebenezer as the new community was to be called. The first groups arrived from Germany in 1843; many of the groups brought furniture, tools, and machinery with them. Several years were to pass before all members had been transported to the new settlement.

In a few short years thousands of acres of land were cleared and put under cultivation, mills for grain, wool, cotton, and lumber were erected, millraces were dug to bring waterpower to the factories, and shops for making furniture, kitchen utensils, tools, machinery, and other necessities were established. Throughout the gigantic undertaking, the activities had been directed by the revelations given by Metz.

In 1854 the prospect of moving the community away from the growing city of Buffalo and its worldly attractions came under serious consideration. Revelations indicated that the time was approaching when the move should be made. Again Metz led a group of four men on the search for new land, and this time their search led them to Kansas. They were able to go to Alton, Illinois, by rail and by steamer up the Missouri River. In Kansas they hired an Indian guide by the name of Johnny Cake who was a member of a Baptist mission. After a tour of eastern Kansas and a bout with dysentery, the group finally returned to Ebenezer in October, 1854, to the disappointment of many for not having found suitable land.

In December, 1854, two other members of the *Gemeinde* were chosen to go to Iowa without Metz, who was still ill, to look for a future location. Upon their return they brought information concerning a beautiful location about twenty miles west of Iowa City on the Iowa River. On Christmas Day, 1854, Metz and several others met in a home to hear about the new site. During the description of the region a revelation occurred in which the Lord told them that this place would be their new home if they were willing to overcome all obstacles in their way. The doubt and uncertainty as to the location of the new *Gemeinde* was cleared away at last.

During 1855 the Inspirationists purchased 3,300 acres in the Iowa valley at $1.25 per acre. Land was also purchased at a higher cost from farmers in the area. Not only did they have to begin anew to build a settlement; they also had to dispose of their extensive holdings near Buffalo. To do so, it was necessary for them to sell the land in comparatively small parcels, and the sale of the property at both Ebenezer as well as land and two villages in Canada continued for a number of years. Meanwhile, small groups went to the new settlement to build homes and other buildings. Much of the activity was directed by revelation.

Metz wrote a poem, the first stanza of which is as follows:

> Bleibtreu soll der Name sein
> Dort in Iowa, der Gemein.
> Bleib getreu bis in den Tod
> Deinem Gott in Angst und Noth.

However, the name Bleibtreu was troublesome for non-Germans, so it was proposed that the word "Amana" meaning "glaub' treu" and found in the Song of Solomon should be the name of the new *Gemeinde*. This selection of a name was confirmed by a revelation.

In April, 1856, Metz set out for Amana. By that time it was possible to travel by train as far as Iowa City; this made the trip much easier. Upon his arrival in Amana he was greatly impressed by the beauty and fertility of the region.

As more and more members of the community left Ebenezer and came to Amana, other problems arose. Raising money to pay for the newly purchased land was a problem because there was considerable difficulty in selling some of the New York property. Besides the financial problems, there were occasional troubles in the community. There were occasional disagreements and tension among the elders, and the youth in Amana were sometimes difficult and often indulged in "frivolity and idle love affairs," i.e. "Unlauterkeiten und Buhlereien," to quote Metz. The logistics of operating two communities were also a great responsibility for Metz and other elders, for it was not until 1864 that the last property in New York was sold and the remaining members were able to come to Amana.

In the nearly ten years before Ebenezer was finally closed, great progress had been made in building Amana. As more people arrived, more villages were built. By 1860 the Rock Island Railroad had been extended to Marengo, Iowa, and, with the guidance of revelations, the decision was reached in 1861 to purchase a small settlement called Homestead, located near a station on the railroad. Thus the community would have a rail outlet. Homestead raised the number of villages to seven.

During 1862, when a conscription law was being formulated in Congress, Metz wrote to Ebenezer that the *Gemeinde* in Iowa had drawn up a letter to be sent to Washington stating the opposition of the Inspirationists toward bearing arms. A translation of the letter was handed to Governor Kirkwood in Iowa City on August 7. The governor was kindly disposed toward the Inspirationists and promised to do all in his power to help them. However, the plea was disregarded in Washington. Later that year Congress enacted a law directing all those who could not conscientiously bear arms in the Civil War were to pay three hundred dollars in lieu of being drafted. Sixteen people were drafted from Amana, and the community was forced to raise $4,800 to relieve those drafted from military duty.

Despite the many problems arising in a community whose undertakings were on such a magnitude as those of the Inspirationists, Metz was always able to exert remarkable leadership. It is true that he had support from other capable men who were elders and leaders, both in Germany and America, but they depended on his guidance in the temporal as well as the spiritual affairs of the community. His health was not the best, especially in later years, and he suffered from arthritis; despite that, he made eight trips between the years 1856 and 1864 from Amana to Ebenezer. He seemed to have the respect of all members, not only because of his religious leadership, but also because of his own character. In fact, his piety, his humility, his understanding of human foibles, and his insight into the hearts of men must have created a strong personal charisma which continued to guide the community for many decades after his death in 1867.

From "Deutsche Turner" to "American Turners": An Immigrant Institution and the Process of Americanization

Patricia Herminghouse

Washington University

The student of America's ethnic heritage is confronted with a paradoxical situation if his interests happen to lead him to a study of German-American culture: On the one hand, statistics document the high proportion of German emigration to the United States, especially in the nineteenth century when Germans were the largest single group of immigrants from 1850 to 1890;[1] on the other hand, with few major exceptions, immigrants from the German-speaking countries of Europe have maintained a generally low profile in American culture, enjoying neither the historical attention accorded to the French, Spanish and English of colonial times nor the sociological interest generated by the plight of more recent immigrants who have not been so readily accommodated into the mainstream of American life. A striking contrast to the quiet assimilation of millions of German immigrants who, for better or worse, submerged in the melting pot is the high cultural visibility of some religious groups whose settlements have been preserved to the present day and of the refugees who came to American shores in the wake of events in Germany in 1848 and 1933. In trying to understand the workings of the assimilation process on different immigrant groups, it is important to keep in mind the totality of the emigration/immigration pattern, which is even hinted at in the famous first lines of Goethe's "Amerika, du hast es besser / Als unser Kontinent, das alte ..." — namely, the factors which attract immigration to a new country as well as those which motivate emigration from the homeland. A brief consideration of these factors is necessary before proceeding with an analysis of how the process of acculturation transformed one institution of the '48ers, the *Turnverein*, with a radical, intellectual, highly ethnic orientation into an American institution with only vestigial ethnic identity.[2]

Although the causes for the dramatic rise in emigration from nineteenth-century Germany cannot be analyzed in detail here,[3] they can be grouped into three major categories, which produced three distinct types of emigrants. Economic factors at first motivated primarily rural families, skilled craftsmen and small-town businessmen to forsake their homeland in the face of population pressures, famine, and the increasing problems of employment and industrialization. Laws which required the division of agricultural land among all heirs of its owner, tariff barriers which were not immediately eliminated with the creation of the *Zollverein*, and the burden of taxation which was levied to support despotic rulers are among the economic problems which the emigrants sought to escape. Until the influx of laborers after 1880, these economic factors produced a basically conservative emigration of Germans who came to the New World to preserve a way of life which was becoming less and less tenable in their native land. Once in America, they moved inland from the major port cities, as their finances would permit, along the rivers, canals and railroads of the interior to places which were as similar as possible to their homeland: the Mississippi, Ohio and Missouri river valleys, farming areas which offered favorable combinations of arable land and woodland, towns where their practical skills could be put to advantageous use. Most of them were eager to establish themselves as Americans.

An even more conservative emigration was that of religious groups which left Germany in search for a chance to preserve their faith and customs undisturbed. Because they came in large groups and sought to settle in areas where they could pursue their own life style without outside interference, such groups were the slowest to assimilate. Some of the utopian settlements and religious colonies where usages have remained relatively intact are, paradoxically, well-known tourist attractions; places like the Pennsylvania Dutch country, the Amana colonies of Iowa, the Mennonite and Amish settlements.

Although they are statistically a very small percentage of the total emigration, political emigrees who came into conflict with political ideologies, social structure or even conscription practices in the homeland tended to be more vocal and visible in their new country than members of the above groups. Particularly among the '48ers, the political emigrees were educated and often economically advantaged persons, usually young and unencumbered by family responsibilities – or practical skills! Members of this group were generally drawn to areas already settled by previous German immigrants, especially to the cities with a markedly German hinterland, such as Cincinnati, St. Louis, Milwaukee, and to the port cities, such as New York and Baltimore. Their a-religious, often atheist, attitudes and radical political convictions frequently brought them into conflict with established German immigrants. It is not surprising that members of this group were particularly active in a field such as journalism nor that they moved quickly to establish the Turner movement in this country, where the political aspect of the movement, which had met with repeated frustrations on European soil, might finally attain free expression.[4]

If these factors which led to a decision to emigrate are sometimes called "push factors," situations on the American side which attracted immigration can be designated as "pull factors". Like the "push factors," they are primarily economic, religious or familial, and political; and their relative importance changes with the times — as does the type of immigrants who respond to them.[5] Among the economic determinants might be included the types and locations of job opportunities, which changed with the growth and development of the young American nation from opportunities, for example, for mercenary soldiers in the Revolutionary war to recruitment of construction laborers in the building of canals and railroads to the need for trained craftsmen in the rising industrial cities. The availability of cheap land and speculative ventures attracted yet other elements of the German population, with a huge surge in immigration following the Homestead Act of 1862, for example. Certain adventurous types were drawn by economic booms such as the gold rush; and, of course depression conditions at various times, especially in the late 1850's and 1870's, discouraged immigration. Kinship or religious ties to already established immigrants brought numerous new immigrants from Germany to the New World, especially since many of the emigration societies formed for this purpose provided that the initial contingent of emigrants would finance the emigration of that portion of the group which had stayed at home and financed the original expedition. Finally, political considerations played a major role, including such subjective factors as the image of American democracy which was current in Germany: both pro- and anti- American travel reports were widely published in Germany. The Civil War had a definite deterrent effect on immigration, as did real or psychological barriers to immigration resulting from nativist sentiments against foreigners in America. Even for political refugees who were not attracted to America as a permanent home, it represented at least an attractive temporary asylum for those who were no longer welcome even in Switzerland, such as the '48ers -- among them numerous former members of the *Turnverein*.

Although the Turner movement, which grew out of the influx of '48ers to this country, is not necessarily typical of the experiences of the German-Americans as a whole, the fortunes of the organization are closely tied to the over-all picture of emigration/immigration and offer an interesting and fairly well-documented study of the Americanization of a specifically German institution. By paying careful attention to the way in which the Turner movement in this country was shaped by the vicissitudes of American and European history, to the problems of linguistic and ethnic identity which it faced, and the direction which different generations of German immigrants gave to the movement, we learn not only about the rise and decline of this particular institution but also gain valuable insights into some of the more general problems of acculturation as they affected German immigrants to this country.

Even previous to 1848, a number of men who had been active in Friedrich Ludwig Jahn's Turner movement emigrated to the U.S. during the years of Jahn's imprisonment (1819-1842) and the much longer ban on Turner activities in Germany (1819-1942) imposed by Friedrich Wilhelm III (at the behest of Metternich) following the murder of Kotzebue by a young Turner, Karl Sand. Most of the erstwhile Turners who arrived in the United States during this period would probably agree with the definition of *Turnen* formulated by Jahn, who insisted until his death in 1852 that the movement best served the fatherland by cultivating the physical and moral fitness of potential soldiers, not by engaging in direct political activity. For Jahn, who shared some of Fichte's nationalistic sentiments, *Turnen* meant "Ein Mittel zu einer vollkommenen Volksbildung," which would produce reasonable, humane, independent beings.[6]

Most prominent of these early Turners were Karl Beck, Franz Lieber and Paul Follen, all of whom were attracted to Boston in the 1820's by Americans who wanted to establish systematic gymnastic training there. Beck, who set up a gymnastic program at the Round Hill School for Boys in Northhampton, Mass., in 1825, also translated Jahn's *Turnkunst* for American readers in 1828, claiming somewhat extravagantly, "A treatise was necessary on a subject which spread so rapidly over the whole country, in order to direct, and prevent any extravagance or abuse of, the exercises..."[7] Follen was also initially employed at the Round Hill school, but then went on to establish the first collegiate gymnasium at Harvard University, where he also held the first professorship of German literature until "non-renewal" of his teaching contract because of his anti-slavery stand and activities, which were unpopular in those circles. He then established a public gymnasium in Boston (1830) for which Franz Lieber was hired as instructor. But Lieber was also occupied with translating the *Brockhaus* encyclopedia with adaptations and additions for American readers, which he published as the *Encyclopedia Americana* (1827-1833). Lieber later distinguished himself as a social theorist and rose to professor of history and political science at Columbia University.

Another, more radical, wave of immigrants which was familiar with but no longer openly active in the Turner movement arrived in the wake of the events of 1830 and the resulting oppression in Germany. Concurrently, there were also religious groups, such as the Sachsen Lutherans, who came to claim the idyllic promises contained in the scores of travel reports from America being published in Germany. These families sought to establish rural settlements, often conceived with visions of a "little Germany" where they could pursue their sometimes romantic notions of the way of life which had no future in their homeland. Whether because of their bitter experiences in Germany or because of their overriding commitment to religious matters, these immigrants were decidely unpolitical — at least until the problems of slavery and nativism could no longer be ignored some decades later.

But among the real '48ers, who statistically formed only a fraction of the German immigrants of the post-revolutionary decade, were a large number of men who had been involved with the Turner movement after the lifting of the ban on their activities by Friedrich Wilhelm IV in 1842, who cited the Turner program as "ein notwendiger und unentbehrlicher Bestandteil der männlichen Erziehung."[8] From then on, the movement -- which had its origin in Berlin - showed the greatest growth in the southwestern part of Germany, as well as in Sachsen and Thüringen.[9] By 1848/9 there were about 300 *Turnvereine* and a rift developed between the northern groups, which abided by Jahn's original non-political principles, and these more politicized "demokratische Turnvereine" in southern Germany, derisively referred to as "Maulturner" because of their attempts to use the *Turnverein* as a facade for a political forum. Numerous political poems and songs attest to the fervor with which they pursued ideals other than gymnastic excellence, as does the following toast proposed by Robert Blum at the dedication of a *Turnplatz* in 1844: "Möge auf Barren und Reck bald ein Geschlecht erstehen, das stark, frei und treu ist; dieses kann und wird die schmachvolle Fessel des Geistes nicht ertragen und sie zersprengen; das ganze Volk wird dann einen Turnverein bilden auch den Geist zu befreien, und in diesem Sinne rufen wir: Es lebe die Turnerei."[10]

Before following the activities of the radical Turner refugees in America, it might be helpful to consider briefly the nature of the Turner movement in Germany after 1848 in order to understand the conception of *Turnen* which accompanied later immigrants to America. The conservative, non-political orientation of the groups in northeasten Germany constitutes the prototype of the Turner movement as it was permitted to exist in Germany after 1848, a situation which did not change with the final establishment of the *Deutscher Turnerbund* in 1868. Rigorous physical training and technical gymnastics were the focus of activities in the *Turnverein*. Thus later emigrants, even from southwestern Germany, also identified with a conception of Turnerism which was primarily physical, not political. And those who came from northeast Germany in the emigration movement which first gained impetus after 1871 had never been involved in political radicalism. Nor was there support in this respect from the urban working-class immigrants who came to the

United States in the last wave of nineteenth-century emigration since they do not appear to have ever been actively involved in Turner societies and hence provided little fresh blood, radical or conservative, to the movement in America. What the American movement did gain from the non-radical immigrants was a steady supply of well-trained gymnastic instructors who were able to remedy American neglect of the fundamental purpose of the Turner Hall. Thus all of the subsequent waves of immigration had a moderating effect on the original radicalism of the Turner clubs in America, as did their own adaptation to the American scene.

Although the first *Turnverein* was established in Cincinnati in 1848, when Friedrich Hecker went there to raise funds for the revolutionary cause, its real growth began around 1850 when refugees began arriving in greater numbers, having lost their asylum in other countries, such as Switzerland. Already in 1850, 1672 members in 22 societies in the United States had constituted themselves as the *Sozialistischer Turnerbund*; their numbers grew to some 5000 in 90 societies in 1856 before factionalism over the degree of politization took its toll in attrition.[11] From this point on, it is difficult to ascertain exactly how many Turners there actually were because statistics of the *Turnerbund* usually include only members of the federation, but sometimes do mention substantial numbers of dissident groups who did not affiliate with or withdrew from the federation but still remained active as independent *Turnvereine*. The call to the first constitutional convention was issued in the following words:

> Die vereinigten Abgeordneten der ersten Turnertagsitzung in Nordamerika erkennen als obersten und leitenden Grundsatz des Turnerbundes an: Die Beförderung des Sozialismus und der Bestrebung der sozialdemokratischen Partei.[12]

This organizational activity is somewhat surprising in view of the number of Turners who viewed their stay in the United States as yet another temporary asylum until they could return to Germany and continue the revolution. As temporary residents, these men often had a hard time finding work, especially since they often alienated more established immigrants who might have helped them by their loud insistence on the superiority of German culture and their critical attitude towards most American institutions, especially the churches and schools. The older liberal immigrants of the 1830's were inclined to share the Turners' animosity towards slavery, the temperance movement and Sunday blue laws, but they could not share the radical ideas proposed, for example, at the Wheeling Congress of 1852, such as elimination of the Presidency, money, hereditary rights, and marriage, and the introduction of measures for the public care of children – ideas of which the American public seemed little aware.[13]

The Civil War was a decisive factor in the Americanization and unification of the Turners who, still nursing the wounds of their futile efforts to unite the German homeland, tended to attach even more importance to the question of preserving the Union than to any aspect of the slave question. And although disagreement over the slavery issue and the socialist stance of the federation caused many southern groups to withdraw, the loss was compensated in part by improved relations between the Turners and the older immigrants, who in the face of the rising nativism and threats to the unity of the country, were attracted to the newcomers' unique "Dutch meeting style" in politics, combining radical politics with German conviviality. The Turner Halls were open to speakers for the abolitionist cause, such as Wendell Phillips, for whom the Boston Turners also provided body guards, as they did for Abraham Lincoln. The tradition of military drill which had been carried on in Germany by both the conservative Turners, as a law-and-order precaution, and the radicals, in preparation for the Revolution, had been continued in America. Initially, it was seen as necessary training for their return to the revolutionary cause in Germany, but by the mid-50's, when it became clear that they would not realize these ambitions, the threats of Nativism and secession seemed to justify continuing the tradition.

Thus when war finally came, the Turners were ready and eager to serve in and lead regiments which were among the best-trained and disciplined of the often rag-tag Civil War armies. Some two dozen regiments were composed mostly or wholly of Turners, whose participation in the Civil War is estimated at a minimum of 6000.[14] The German Turners, who were at first so resented by native Americans for their high degree of discipline and their intemperate Sunday amusements, emerged from their blood baptism in the war as German-Americans, who had served their country valiantly, especially in the key struggles for Baltimore/Washington and St. Louis. Thus they were temporarily immune to further criticism of their loyalties to the new country and free to pursue the development of a sort of Turnerism more appropriate to their situation in American society. For their children, it was much easier to identify with what the Turners could now claim to have done for the United States than with events and ideals to remote Germany. "Evolution–not Revolution" became the watchword of their further growth, once the groups which had dissolved during the war began to organize again.[15]

The Turnerism of the post-Civil War era developed essentially in terms of the broader issues of "Deutschtum" in America, of defining the extent to which they could participate in American society and yet maintain their cultural heritage. Already in 1859, the winner of the Turner essay contest, Friedrich Münch, had expressed alarm about the diminishing preservation of German culture and language in the New World, saying "Deutscher Geist und deutsche Bildung werden unkennbar in einem anderen Sprachgewande."[16] Karl Heinzen expressed the problems of living on a German-American mental reservation somewhat more provocatively in a verse epigram:

> Sich amerikanisieren
> Heisst ganz sich verlieren;
> Als Deutscher sich treu geblieben
> Heisst Ehre und Bildung lieben;
> Doch lieber indianisch,
> Als deutsch-amerikanisch.[17]

If radical politics and military drilling had interfered with more traditional gymnastic pursuits in the pre-war years, the post-war years were characterized by an increasing emphasis on the function of the Turner Hall as a social center which could respond to the needs of the Germans in America. Great energies were devoted to the preservation of the German language, songs, schools and culture. Within the *Turnvereine* this led to the establishment of impressive libraries – often thousands of volumes with heavy emphasis on non-contemporary literary "classics": Goethe, Schiller, Humboldt, Uhland, etc. Poetry and song contests were held, amateur and professional theater performances were sponsored, as were lecture programs which brought persons such as Alfred Brehm, Ludwig Büchner and Friedrich Bodenstedt to the podiums of Turner Halls around the country. All of these activities were carried on in the name of "geistiges Turnen", the other half of the Turner program embodied in their motto, "A sound mind in a sound body." Nevertheless, much of the non-gymnasium construction was not for cultural facilities in this sense, but for the *Wirtschaften* which drew large numbers of non-gymnasts into the Turner organization -- a fact which is ruefully noted in membership statistics giving the relatively stable number of "active" Turners among the rising total membership. Nor did the constant emphasis on preserving the cultural heritage from Germany lead to the development of much native German-American culture in Turner circles, beyond some fervent "Turner Lyrik". It can, however, be argued that this was in part due to copyright laws which made it more profitable for American publishers to pirate foreign works than to undertake original publications of authors to whom royalties must be paid.

The attempt to establish a *Schulverein* to promote the establishment of non-sectarian German schools was succeeded by a major effort to introduce the German *Turnsystem* into the public schools of America, even providing free teachers. Already in 1866, a traveling institute of gymnastics was established to train teachers; it got a permanent home in Milwaukee in 1875 as the Turner Normal College, an adjunct to the German-American Teachers' Seminary. In 1907 it was transferred to Indianapolis, Indiana, and began cooperating with Indiana University in 1933, finally becoming a subsidiary of the university in 1941. In 1974 the name was finally changed to the "School of Physical Education, Indiana University-Purdue University in Indianapolis, Indiana" but Turners still refer to it as "Turner Normal College". From the post-war period through at least the end of the nineteenth century, there was always a German gymnastics instructor at the U.S. Naval Academy at Annapolis.

The educational mission of the Turners even extended to publishing a series of "Turnschulbücher" for use in the free-thinking German schools. These books were claimed to be "Frei von aller sektionell-religiösen Anschauung" and to have, beyond instruction in the German language, "humane und sittliche Bildung im Auge und die Errungenschaften der modernen Naturwissenschaften zur Grundlage." They were financed by a five-cent levy on all members.[18]

This emphasis on conserving German culture was only strengthened by the influx of new immigrants, which reinforced the Germans' sense of their own significance on the American scene and made them somewhat more confident of their ability to effect the changes they desired. If in 1865 the Turners had called for measures which would guarantee equality before the law in all respects, including the vote, and protested against the "unhealthy reaction" which characterized Reconstruction politics, fearing that the South would rise again, the resolutions passed at Turner conventions during the next decade called for even more progressive measures, such as: free and compulsory public education for all children and mandatory physical education in such schools; more funding for the department of education, especially in the South; insistence on strict separation of church and state in all matters; regulation of monopolies; elimination of restrictive tariffs on commodities which did not compete with American products; cessation of the practice of giving or selling public lands to private individuals or corporations; introduction of the eight-hour work day and child labor laws; sanitary inspection of factories, food products and public accommodations; a graduated, progressive income tax; citizens' right to recall, initiative and referendum on all important laws; direct election of U.S. Senators; replacement of a single President with too much power by a joint executive with checks and controls, followed by a demand for abolition of the U.S. Senate as an equally monarchical institution; and advocacy of universal, including female, suffrage in 1871. This latter resolution caused such a furor that it was quickly withdrawn in 1872 in a peculiar ambivalent assertion that although woman was basically "die Gefährtin des Mannes," there should be no limitation of her rights, but: "Wir glauben jedoch, dass in der Beobachtung der durch die Natur gebotenen Rücksichten auf die Verschiedenheit der körperlichen und geistigen Beschaffenheit der Geschlechter, vermöge welche den Frauen bis jetzt das Stimmrecht in öffentlichen, politischen Angelegenheiten untersagt ist, keine Rechtsverletzung liegt."[19] But already in the 1870's the American Turner societies permitted, even encouraged, the participation of women and children, whereas *Frauenturnen* was not promoted in Germany until 1895. Yet even today in the United States, some clubs still deny women full membership, although they can have membership-at-large in the American Turners, the national organization, and are more numerous than men in the activities of many clubs. Perhaps, in fact, women's and children's activities are the key to survival for many of the remaining societies.

The Manifesto of 1871, in which the Turners explained their stance on social questions of the day and defined their understanding of socialism, can be viewed as the culmination of liberalism in the movement. Although the manifesto blames the English origins of the country for the basically conservative nature of American society, it is interesting to note that as new immigrants from Germany began to swell the ranks of the Turners, the tone became somewhat more moderate than in this document, which still talks of revolution:

> "Der heutige Sozialismus, dem auch wir Turner huldigen, will einstweilen nur den verderblichen Antagonismus zwischen beiden erwähnten Mächten – Arbeit und Kapital – vernichten, zwischen beiden eine Versöhnung herstellen, einen Frieden schließen, durch welchen die Rechte der ersteren vollkommen gewahrt bleiben gegen die Übergriffe der letzteren, und geschäftliche Ehrlichkeit einführen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die nächste europäische Revolution einen vorzugsweise sozialen Charakter haben wird, und schwer ist es, den Ausgang dieser Revolution vorauszusehen, obgleich auch in dieser Frage, der ersten und wichtigsten von allen, da der Mensch zunächst sein Recht zu leben unverkümmert erhalten will und muß, der endliche Sieg mit Sicherheit den unterdrückten Klassen zufallen wird . . .
>
> Wir wollen, daß alle Menschen Arbeiter seien, und von ihrer Arbeit leben, doch keineswegs, nach Vernichtung der bestehenden, neue Klassenunterschiede schaffen unter den Gliedern einer und derselben Gesellschaft."[20]

Yet even in 1924 the radical tone, while avoiding the world "socialism," is evident in the statement of "General Principals of the American Turners":

> ....If economic conditions are such as to produce extremes like the millionaire and the pauper, the centralization of political power in certain classes becomes inevitable. For these reasons we endorse efforts tending to equalize conditions in our economic life.
>
> We favor social institutions and legal enactments which will check the exploitation of day labor by capital; have a tendency to secure to the worker the fruits of his labor; prevent wrongs and injustice in the struggles between capital and labor and give the development of our economic conditions a direction toward abolition of all class distinctions.[21]

In successive years, the tone becomes even more moderate:

> As pioneers of progressive thought in all political, economic, social and religious matters the Turners stand unwaveringly. A Turnverein cannot be made a playground of revolutionary activities, nor a kindergarten for partisan politics. The Turners stand for the ennoblement of the human race, for *broad-minded* liberation of humankind from all force, bigotry and superstition, for the rational education of the youth to true and efficient citizenship of the Republic. Strongly individualistic, the Turner desires a republic, in which each citizen is truly sovereign but in which the welfare of All stands higher than the advantages of individuals.[22]

The Revised Principles of 1974 sound conservative by comparison and indicate the extent to which the phrase "Evolution – not revolution" describes the way in which traditional American values have replaced the original radical ideology of the founders:

> The American Turners, having, since 1848, endured untold hardships and paid the supreme sacrifice to preserve the Union of these United States as a democracy in a republic, established upon the principles of freedom and equality and dedicated to justice and humanity, it is the purpose of the American Turners to preserve and perfect this democracy.
>
> We recognize the family group upon which the greatness of our country has been built and the harmonious education of the body and mind as the most important factors to preserve and perfect this democracy.[23]

But the Turners' self-identification as Americans has been manifest in the requirement of American citizenship (or application for citizenship) as a prerequisite to membership, a requirement which has existed since 1855 as a response to the pressures of nativism and the Turners' own insight that they would not return to Germany to continue the revolution. (On the other hand, the Turners also insisted on the use of German as the official language of the organization, well into the twentieth century, even when English was generally used socially.) The great importance attached to U.S. citizenship was not only for their own members, however: The Turners went so far as to advocate that the United States require all immigrants to American shores to become naturalized citizens. To aid the immigrant, most Turnvereine offered instruction in English at the very minimum; many had a broader vocational-educational program which included a wide variety of practical offerings from mathematics to trade fundamentals.

The spectacular growth of the *Nordamerikanischer Turnerbund* in the nineteenth century owes little to the participation of native Americans in the movement. Already in 1872 there was talk of trying to interest some of the numerous American gymnastic clubs in affiliating with the federation, but with the provision that the American groups adhere to the principles of the *Turnerbund*, translate all materials into English at their own expense and use German as their official language in all business dealings with the regional and national offices. Thus the growth of the *Turnerbund* from 96 groups with a total of 6320 members at the time of its reorganization in 1865 to high of 234 societies and more than 40,000 members in the decades before and after the turn of the century can be largely explained by their success in serving the needs of an ethnic group, in providing an organization where uprooted immigrants could band together in a social group which in some measure offset the loss of the family and social ties they had severed in their homeland.

The official modification in 1880 of the German Turner motto, "Frisch, fromm, fröhlich, frei" to the American version, "Frisch und frei, stark und treu" reflects poignantly the German-American's struggle with the problems of prohibition, religious antagonism and nativist suspicions on American soil. But at about the same time, the drastic drop in German immigration began, which, combined with the changing age structure of their membership, posed a formidable threat to the survival of the Turners, a threat which was further magnified by the tragic consequences of World War I for all manifestations of ethnicity in America. Not only did German immigration itself drop from a high of 250,000 in 1881 to a low of 17,000 in 1898, but the formerly high proportion of Germans among the immigrant population dropped to a mere 4% because immigration from southern and eastern Europe was increasing dramatically at the same time. In comparison to this wave of new immigration, the Germans appeared relatively well-established and Americanized. Although the drop in Turner membership did not begin until shortly before World War I, its displacement as an immigrant institution was as inevitable as the displacement of the German language among later generations of German-Americans. That some people recognized the implications of this turn of events for the preservation of German ethnicity in America is evident in the founding of the *Deutsch-Amerikanischer Nationalbund* in 1901, which claimed nearly two million members by 1910. Similarly, there was a rash of publication of books, such as those of Rudolf Cronau, Georg von Bosse and Alfred Faust, which attempt to chronicle the achievements of "Das Deutsche Element in Amerika" and raise a sense of ethnic pride.[24] Henry Metzner was commissioned to do the same thing for the history of the Turners in his *Jahrbücher der deutsch-amerikanischen Turnerei* (1890-94). The demise of numerous German-language presses in America at this time has been well documented by Carl Wittke;[25] and a general trend for "German" churches to begin conducting services in English can be noted in church histories of this period. Attendance at national *Turnfest* programs declined from a probable high of 3380 competitors in 1893 to 1650 in 1900, 1200 in 1913.

World War I hastened this process of assimilation by requiring German-Americans to fight for their new country against the old, an even more drastic sort of "Americanization" than their less problematic involvement in the Civil War. With nativist feelings running high, membership in German organizations of any kind became less appealing. Yet, in the case of the Turners, weakening of the ethnicity of the organization may have been the reason for their survival in a situation where the choice was between Americanization and demise. In 1920, there were only 15% fewer Turners than before the war: just under 24,000 members, but their number continued to dwindle in the post-war years and more non-German surnames began to appear on the membership rosters. World War II does not appear to have effected a substantial reduction in their numbers, either: of 20,845 members in 1947, 14,560 were members in 1943 – a drop which is explained in part by a newly instituted system of membership cards as well as by the number of members serving in the armed forces.[26] But in December, 1945, membership was back to 23,949 in 120 societies and rose to 25,376 a year later.[27] But the gains were short-lived, proving only that World War II was not as inimical to manifestations to ethnicity as World War I. The membership figures soon began a steady decline, until in 1974 the membership numbers only 14,852 in 69 societies.[28] With the exception of Los Angeles and San

Diego, all the remaining clubs of the American Turners are located in the German Belt, with the present total membership numerically about the same as it was 100 years ago.[29] Ironically, the decline of the Turners is partially due to their success in achieving their goal of physical education facilities, but also in organizations which now compete with them for members, such as the YMCA and YWCA, tennis and bath clubs, even the recreational facilities of apartment complexes.

At present, the American Turners might be classed as an organization of "vestigial ethnicity," whose key function is still that of a gymnastic club, often with great emphasis on youth and women's activities.[30] In places which continue to have a large German-speaking population, such as New York, the traditional Turner greeting, "Gut Heil!" can still be heard and German terminology still abounds in terms such as *Oberbaer, Stiftungsfest, Turnfest* and *Turnen* itself, since there is no good English equivalent for the specific gymnastic discipline implied by the term. But many clubs will concede that volleyball and bowling are now more popular than *Turnen* and there appears to be some confusion about the meaning of the word, which was explained to this writer as meaning "to take one's turn, to participate". Among the American Turners there is little understanding or interest for the nature of the *Turnbewegung* in Germany, although the American Turners do send delegates to international meetings as well as provide participants for the American Olympic teams. *Geistiges Turnen* is now carried on in the form of handicraft programs for housewives, black-face minstrel shows [!], amateur performances, guitar lessons and similar popular American-oriented activities. They are proud of the role Turners have played in the cultural development of the United States and continue to urge members to be active citizens. Of their predecessors, the official Turner history now comments, "To be sure, these men may not always have been on the right track. In their eager desire for reform they may have overshot the mark at times, but every unprejudiced historian will agree that as citizens of this country they have been honest and unselfish in their activities."[31] The present situation is honestly described in their own 1974 statement:

> The American Turners of 1974 while still operating under the basic principles and programs of their German founders are completely Americanized. People of many different nationality backgrounds now hold offices in the national body and in most of the Societies. The basic emphasis now is on developing the young children and adolescents in the fundamentals and intermediaty skills of gymnastics and other physical and cultural activities. With few exceptions, advanced instructions are left to the well qualified staffs of the high schools and universities throughout the country.
>
> The Turner programs today are directed to all members of the family not to just the gifted few. We are proud of our heritage and that our fore-fathers were responsible for initiating the fine advanced physical education programs now conducted in the high schools and universities.[32]

But what are the implications of a study such as this for teachers and students of German in the United States today? If this study of the Turner movement can be considered paradigmatic for the way in which one might go about examining remnants of German-American culture in the world around us, some generalizations can be made. First of all, in-depth study of the contributions of the German-Americans provides a possible antidote to the stereotyped or vague notions of the "Krauts," the "Dutch," the beer-and-oom-pah images which pervade students' perceptions of the ancestry of 1/6 the population of this country. Secondly, a deepened sense of American cultural and social history as well as of German history emerges through the attempt to understand these vestiges of German culture raising. Possibly, making the study of the German language relevant to discoveries in the students' own environment rather than strictly an exercise in vicarious tourism will provide motivation to students, who have recently shown so much interest in folk culture, local history and genealogy. But developing an awareness of the American heritage need not be a chauvinistic manipulation of the goals of language study: the end product may indeed by a deepened appreciation for and understanding of the contributions of the target language and culture. Finally, in these days of interdisciplinary studies, German-American cultural units encourage students to integrate their study of German with other disciplines in which they may be involved, such as history, sociology, statistics, geography, journalism, music, and anthropology. Among the activities which can easily be incorporated into the traditional curriculum are visits to German neighborhoods and nearby communities, contacts with German-American organizations in the community, visits and interviews with German immigrants, reading German-American newspapers, listening to radio broadcasts where available, viewing German-American artifacts in local museums, constructing family trees of students, friends or relatives, studying the German place names (towns, rivers, streets) in one's own locale, even examining the German family names in the local telephone directory. Finally, both students and teachers of literature may find it extremely rewarding to study the image of America in German literature or even that of Germany in American literature – to say nothing of the question of whether or not the Germans in America developed a literature which may be significant in its own right. In the present era of increased attention to America's cultural heritage, the opportunities for teachers and students of German seem as varied as the special interests of those who undertake them and the communities which owe a cultural debt to the German-speaking countries of Europe.

Notes

[1] *The Statistical History of the United States from Colonial Times to the Present*, prepared under direction of the U.S. Bureau of the Census with the cooperation of the Social Science Research Council (Stamford, Connecticut: Fairfield Publishers, 1965), pp. 56-57.

[2] The term "vestigial ethnicity" has been used in a study of the German Catholic *Vereinswesen* in America by Philip Gleason in *The Conservative Reformers* (Notre Dame and London: University of Notre Dame Press, 1968).

[3] For a fascinating and detailed analysis see Mack Walker, *Germany and the Emigration* (Cambridge: Harvard University Press, 1964).

[4] A. E. Zucker's *The Forty-eighters* (New York: Columbia University Press, 1950) contains a chapter characterizing the Turners and offering a sample of Turner poems and songs: Augustus J. Prahl, "The Turner," pp. 79-110.

[5] An analysis of the German immigrant experience in America can be found in John A. Hawgood, *The Tragedy of German-America* (New York: Putnam, 1940).

[6] Friedrich Ludwig Jahn, *Deutsches Volksthum* (Lübeck: Niemann, 1810), p. 251.

[7] Karl Beck "Foreword" in: Friedrich Ludwig Jahn, *Treatise on Gymnastics*, transl. K. Beck (Boston, 1828).

[8] Quoted in Heinrich Metzner, *Jahrbücher der Deutsch-amerikanischen Turnerei* I (New York, 1890-1894), Heft 1, p. 49.

[9] Cf. Hannes Neumann, *Die deutsche Turnbewegung in der Revolution 1848/49 und in der amerikanischen Emigration* (Schorndorf bei Stuttgart: Verlag Karl Hofmann, 1968). Also: Willi Schröder, *Burschenturner im Kampf um Einheit und Freiheit* (Berlin/DDR: Sportverlag, 1967).

[10] Quoted in Kurt Meinl, *Otto Leonard Huebner. Sein Leben, seine turngeschichtliche und politische Bedeutung* (Dresden, 1928), p. 127.

[11] Unless otherwise cited, all Turner membership figures for the nineteenth century are drawn from various official annual reports reprinted or summarized in Metzner, *Jahrbücher*.

[12] *Turn-Zeitung*, New York (Vol. 1, Nr. 1) 15. November 1851, S. 18. Quoted in Neumann, *Die deutsche Turnbewegung*, p. 74. Since there was no social democratic party in the United States, Neumann suggests that the term refers to that wing of the democratic party in southwestern Germany in 1848/49, whose members were called "soziale Demokraten" because of their commitment to social causes. This group included men such as Hecker, Struve, Weitling and Heinzen, who were especially popular with the radical Germans in the U.S., too. See Neumann, p. 81f.

[13] The radical, utopian Wheeling Congress was not, strictly speaking, a Turner assembly: it included representatives from German revolutionary societies all over the United States. Among the ideas which were born here was a plan that called for annexation of the whole world by the United States – *after* the country had been strengthened with enough German immigrants to assure the success of this universal democratic republic! See Hawgood, *Tragedy of German-America*, p. 231.

[14] Ernst C. Weier, *The Work of the American Turner Societies. A Handbook* (Detroit: National Executive Committee, American Turnerbund, n.d. – c. 1939), p. 7.

Wilhelm Kaufmann, *Die Deutschen im amerikanischen Bürgerkrieg* (München und Berlin: R. Oldenbourg, 1911), p. 118F has calculated that of approximately 2,150,000 Union soldiers, 216,000 were native Germans; 300,000 were first-generation American; and a further 234,000 were of less recent German descendancy. Germans and Turners from the South also served in the Confederate army.

[15] Weier, *Work of the American Turner Societies*, p. 8.

[16] Wild West (Friedrich Münch), "Ist die Erhaltung des deutschen Elements innerhalb der Vereinigten Staaten für die Fortentwicklung derselben erforderlich oder nicht?" in Metzner, *Jahrbücher*, II, Heft 5, p. 197.

[17] Quoted from Heinzen's *Pioneer* (1852-1879) in Hawgood, *Tragedy of German-America*, p. 270.

[18] Metzner, *Jahrbücher* III, Heft 4, p. 147f.

[19] *Ibid.*, Heft 5, p. 211.

[20] *Ibid.*, p. 206.

[21] Appendix to Henry Metzner, *History of the American Turners*, 3rd ed. (Rochester, N. Y.: National Council of the American Turners, 1974), p. 55-56.

[22] Weier, *Work of the American Turner Societies*, p. 8.

[23] Metzner, *History of American Turners*, p. 57.

[24] Rudolf Cronau, *Drei Jahrhunderte deutschen Lebens in Amerika* (Berlin: Dietrich Reimer, 1909); Georg von Bosse, *Das deutsche Element in den Vereinigten Staaten* (New York: E. Steiger, 1908); Albert Berhhard Faust, *The German Element in the United States*, 2 vols. (Boston and New York: Houghton Mifflin, 1909).

[25] Carl Wittke, *The German-language Press in America* (University of Kentucky Press, 1957).

[26] Official Minutes of the 41st Convention of the American Turners, Indianapolis, Indiana, August 30 – September 1, 1946.

[27] 97th Annual Report of the National Executive Committee, American Turners, January 1, 1946 – January 1, 1947.

[28] Metzner, *History of the American Turners*, p. 32.

[29] cf. American Turners, *Directory and Statistics of National Districts and Societies* (Rochester, N. Y.: American Turners, 1972).

[30] A sociological analysis of the Turner colony of New Ulm, Minnesota, founded by the Cincinnati Turners in 1854 can be found in Noel Iverson, *Germania, U. S. A. Social Change in New Ulm, Minnesota* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1966). The Turners are the leading social power in the town to this day, although the concept of *Turnen* has changed dramatically.

[31] Metzner, *History of the American Turners*, p. 33.

[32] *Ibid.*, p. 58.

SECTION E

SCHOOL REFORMS IN WEST GERMANY

CHAIRMAN: Charles Silliman	Mt. Vernon High School
READERS: Donald Ruhde	Iowa Falls High School
Werner H. Will	Western Illinois University
Karl Odwarka	University of Northern Iowa
Gerhard Brinkmann	Gesamthoschschule Siegen

Bildungsreformen in der Bundesrepublik Deutschland: Vom Vorschultunterricht bis zum zehnten Schuljahr

Donald Ruhde

Iowa Falls High School

Im Juni 1970 wurde eine Bund-Länder Kommission für Bildungsplanung geschaffen, die für eine koordinierte Entwicklung des gesamten Bildungswesens sorgen soll. Im Juni 1973 veröffentlichte diese Kommission einen "Bildungsgesamtplan", der die Entwicklung des Bildungswesens bis 1985 projiziert. Der Bildungsgesamtplan ist der erste gemeinsame Rahmenplan für Bildung in allen elf Ländern. Die Hauptforderungen dieses Plans sind Chancengleichheit, Leistungsfähigkeit und Einheitlichkeit. Der Plan sorgt für eine gemeinsame und einheitliche Terminologie der verschiedenen Bildungsstufen. Der Plan schreibt auch die notwendigen Reformen und Versuche vor. Die unteren Stufen des Bildungssystems sind der Elementarbereich, der Primarbereich und die Sekundarstufe I, d.h., vom Vorschulunterricht bis zum zehnten Schuljahr.

Der Elementarbereich unfaßt die Drei- bis Fünfjährigen, die einen Kindergarten besuchen. Der Begriff "Kindergarten" darf nicht mit dem ersten Schuljahr in den Vereinigten Staaten verwechselt werden. Kindergärten haben Vorschulerziehungsprogramme, in denen die Kinder auf das zukünftige schulische Lernen vorbereitet werden. Dieses Ziel wird durch Gemeinschaftserziehung, Spiele, soziale Lernangebote und auch kompensatorische Erziehung erreicht.

Die Kindergärten werden nicht vom Staat geführt, sondern von privaten Verbänden und Gruppen, vor allem Kirchenverbänden. Um diese Kindergärten zu unterstützen, müssen die Eltern monatlich eine bestimmte Gebühr entrichten.

Im Jahre 1970 durften fast ein Drittel der Drei- und Vierjährigen einen Kindergarten besuchen. Bis 1980 soll es Plätze für 70 Prozent dieser Altersgruppe geben.[1]

Mehr als die Hälfte der Fünfjährigen besucht einen Kindergarten. Es ist noch umstritten, ob die Fünfjährigen weiter freiwillig einen Kindergarten besuchen sollen oder ob Vorschulerziehung für diese Altersgruppe Pflicht sein sollte. Bis 1985 sollen 100 Prozent aller Fünfjährigen eine Schule besuchen, sei es ein Kindergarten oder eine Vorschulklasse mit voller Verstaatlichung.[2]

Bis zum Anfang der sechziger Jahre war die Volksschule die erste Schule für alle Kinder und auch die letzte allgemeine Schulbildung für fast achtzig Prozent der Schüler. Nach vier Jahren Volksschule konnte man eine höhere Schule (Gymnasium, Realschule) besuchen oder in der Volksschule bleiben.

Die Volksschule als Begriff ist ausgestorben und wurde durch die Grundschule und die Hauptschule ersetzt. Die Grundschule (Primarbereich) dauert vom sechsten bis zum zehnten Lebensjahr, und alle Schüler bekommen gemeinsam ihre erste Schulbildung.

Als positiv zu betrachten, aber nicht unumstritten, sind die vielen Reformen im Grundschulunterricht: Gruppenunterricht, Unterrichtsdifferenzierung, Fremdsprachenexperimente, Neue Mathematik und Unterricht in einzelne Fächer aufgeteilt.

Eine große Schwierigkeit bis jetzt ist die Schüler-Lehrer Relation in der Grundschule. Im Jahre 1970 hatte jeder Lehrer im Bundesdurchschnitt noch siebenunddreißig Kinder. Bis 1980 soll diese Relation nur zweiundzwanzig bis fünfundzwanzig betragen.[3] Viele behaupten, die Klassen seien zu groß, um die nötigen Reformen einzuführen und Chancengleichheit zu fördern.

Gleiche Startchancen sollen für jeden Anfänger der Grundschule herrschen, aber es gibt noch Schwierigkeiten mit schwachen Schülern oder Schülern mit sprachlichen Schwierigkeiten, z.B., mit Kindern ausländischer Arbeitnehmer. Es wird versucht, dieses Problem durch Stützkurse zu lösen.

Die Sekundarstufe I dauert vom fünften bis zum neunten oder zehnten Schuljahr. Am Anfang dieser Stufe hat man traditionell die Wahl von drei Schularten – die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium. Diese Stufe ist am reformreichsten, mit vielen Versuchen, die drei Schularten zu vereinheitlichen oder die Wahl der Schulart durch den Schüler auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben.

Die Hauptschule ist mit der Oberstufe der alten Volksschule zu vergleichen, aber die Hauptschule versucht, durch besseren und moderneren Unterricht jedem Schüler fast jede Chance für eine weitere Ausbildung an höheren Schulen, nicht nur an Berufsschulen, zu bieten. Während die Grundschule meistens im Dorf bleibt, sind die Hauptschulen größer und zentral gelegen. Obwohl Religion noch Pflichtfach ist, sind die meisten Hauptschulen entkonfessionalisiert worden. Der Hauptschüler bekommt mehr Fremdsprachenunterricht, Mathematik, Naturwissenschaft, Arbeitslehre und Betriebspraktika als in der früheren Volksschule. Wenn der Hauptschüler ein freiwilliges zehntes Schuljahr absolviert, hat er die "Mittlere Reife", was früher nur an der Realschule möglich war.

Rund fünfzig Prozent der Schüler besuchen die Hauptschule.[4] In den Städten ist der Anteil der Hauptschüler bereits unter dreißig Prozent gesunken.[5] Immer mehr Eltern wählen Realschulen oder Gymnasien für ihre Kinder, denn sie glauben, daß ihre Kinder durch diese Schulen bessere Chancen und Berufsmöglichkeiten haben.

Kritiker der Hauptschule behaupten, die Differenzierung sei unbefriedigend, die Qualität der Lehrer werde immer schlechter, die Hauptschule habe einen negativen Ruf als Armenschule oder Restschule, und am Ende hätten die Schüler ein unzureichendes Ausbildungsniveau.[6]

Die Realschule (auch Mittelschule genannt) dauert in der Regel sechs Jahre, vom fünften bis zum zehnten Schuljahr. Seit 1950 hat sich die Realschülerzahl praktisch vervierfacht.[7] Die Realschüler lernen meistens zwei Fremdsprachen und erhalten Unterricht in naturwissenschaftlichen und berufsvorbereitenden Fächern. Mädchen wählen die Realschule gern als Vorbildung für Büroberufe und sozialpflegerische Berufe. Nach der Realschule hat der Schüler fast jede Möglichkeit, weiterzulernen, eventuell auch ein Abitur und eine fachgebundene Hochschulreife zu bekommen.

Die ersten sechs Jahre Gymnasium gehören zur Sekundarstufe I. Früher war das Gymnasium fast der einzige Weg zur Hochschulreife, und man mußte mit dem neunjährigen Bildungsgang schon im fünften Schuljahr anfangen. Obwohl man durch andere Schulen die Hochschulreife erreichen kann, wählen die meisten begabten Schüler das Gymnasium, denn es bleibt nach wie vor sehr angesehen, weil es der Bildung und den Berufen der oberen Schicht entspricht.

Die drei traditionellen Typen des Gymnasiums (altsprachlich, neusprachlich, mathematisch-naturwissenschaftlich) werden von fünfundachtzig Prozent der Gymnasiasten besucht.[8] Andere Typen von Gymnasien haben sozialwissenschaftliche, musische oder technische Schwerpunkte. Die meisten Gymnasiasten müssen drei Fremdsprachen lernen, aber jetzt gibt es Gymnasien mit nur einer oder zwei Fremdsprachen.

Das Hauptproblem in der Sekundarstufe I liegt darin, daß der Schüler seinen Schultyp wählen muß – einen Schultyp, der seiner Begabung und Leistungsfähigkeit (und auch seinem sozialen Niveau) entspricht. Deshalb gibt es in dieser Stufe zwei Versuche, die Wahl leichter zu machen und das Alter, in dem man wählen muß (bisher fünftes Schuljahr), zu verschieben: die Orientierungsstufe und die Gesamtschule.

Die Orientierungsstufe ist ein Versuch, den Schülern im fünften und sechsten Schuljahr (unabhängig vom Schultyp) gemeinsamen Unterricht zu geben. Alle Schüler sollen sich dadurch an wissenschaftliches Arbeiten gewöhnen und auf die vielen Wahlmöglichkeiten der späteren Schuljahre vorbereitet werden. Am Ende der zweijährigen Orientierungsstufe sollen die Schüler über ihre zukünftige Schullaufbahn besser entscheiden können. Eine Orientierungsstufe ist besonders günstig für Spätentwickler und Kinder aus einem ungünstigen Milieu, denn sie haben mehr Zeit, zu einer richtigen Entscheidung zu kommen.

Die integrierte Gesamtschule ist ein Versuch, das herkömmliche dreigegliederte System (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) in eine gemeinsame Schulform zu bringen. In der Gesamtschule bleiben die Schüler vom fünften bis zum neunten Schuljahr beisammen. Der Unterricht wird nach Begabung, Leistungsvermögen und Neigung der Schüler stark differenziert. Es soll Leistungskurse für die Begabten geben, sowie Unterricht für die Schüler mit Durchschnittsleistungen und die Schlechteren. Auf- und Abstieg zwischen den drei "Stufen" soll möglich sein. Das differenzierte Lernangebot gibt Gelegenheit zur Individualisierung durch Kern-, Pflicht-, Wahlpflicht- und Wahlfächer.

Im Jahre 1971 gab es 122 Gesamtschulversuche (allein achtundvierzig in Hessen).[9] Die Bundesländer mit SPD Regierungen haben sich für die integrierte Gesamtschule ausgesprochen; die CDU Länder wollen noch experimentieren. In CDU/CSU Ländern sind die meisten kooperativen Gesamtschulen, wobei die drei traditionellen Schulformen behalten werden und der Unterricht und die Lehrpläne allmählich vereinbart werden.

Die Gesamtschule konkurriert mit dem traditionellen System, besonders mit dem Gymnasium. Viele Eltern entscheiden sich lieber für das Gymnasium, weil sie Experimente ablehnen und einen Leistungsabfall in der Gesamtschule fürchten. Erfolg und Leistung des Gymnasiums und der Realschule ist leichter meßbar durch allgemein übliche Kriterien, z.B., Notendurchschnitt, Sitzenbleiberquote und Abiturientenzahl.

Die Zukunft des Gesamtschulversuchs ist keineswegs klar, denn zuviele Fragen bleiben unbeantwortet. Die Gesamtschule soll sozialgerechter als das herkömmliche System sein, mit mehr Kontakt zwischen Kindern verschiedener sozialer Herkunft, aber Erfolg bei der Erziehung der Schüler zu sozialem Verhalten ist schwerer meßbar. Die zunehmende Kritik an der Gesamtschule zeigt viele Schwierigkeiten auf: Autoritätsschwund, Disziplinlosigkeit, Leistungsabfall und Lehrerdefizit. Die Gesamtschule ist auch relativ teuer, denn die neuen Versuche erfordern einen hohen personnellen und materiellen Einsatz. Anderseits gab der Gesamtschulversuch neue Impulse für nötige Reformen im Gymnasialbereich und machte das Gymnasium immer attraktiver.

Das Schulsystem wir dauernd kritisiert. Viele behaupten, die Reformen stehen nur auf dem Papier, besonders der Gesamtschulversuch. Die Eltern möchten eine größere Stimme in der Schulplanung haben, z.B., ob Ganztagsschulen eingeführt werden sollten oder ob neue Lehrmethode. und Rahmenrichtlinien richtig seien. Das Bildungssystem braucht weitere Kritik und Reformen, um weiter verbessert zu werden.

Anmerkungen

[1] *General Plan for Education*, Abridged Version (Federal Republic of Germany: Bund-Länder Commission for Educational Planning, 1973), p. 11. Hereafter cited as "Bildungsgesamtplan".

[2] Bildungsgesamtplan, S. 12-13.

[3] Bildungsgesamtplan, S. 15.

[4] "Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland", *Bildung und Wissenschaft* (Inter Nationes), Nr. 3-74(d), S. 41.

[5] Hayo Matthiesen, "Die diskriminierte Hauptschule", *Die Zeit*, Nr. 32, 9. August 1974, S. 16.

[6] Matthiesen, S. 16.

[7] Schulwesen, S. 41.

[8] Schulwesen, S. 42.

[9] Schulwesen, S. 43.

Bibliographie

"Bundestagsdebatte über den Bildungsgesamtplan". *Bildung und Wissenschaft* (Inter Nationes), Nr. 5-74(d), S. 74.

Ebmeyer, Klaus U. "Parents call for a greater say in their children's schooling". *The German Tribune*, No. 626, April 11, 1974, p. 12.

Federal Republic of Germany: Education and Schools (Public Document 15). Bonn: Press and Information Office of the Government of the Federal Republic of Germany, 1973.

General Plan for Education, Abridged version. Federal Republic of Germany: Bund-Länder Commission for Educational Planning, 1973.

"German Schools". *Rundschau*, 3, No. 3, March 1973, p. 3.

Leonhardt, Rudolf W. "Kampf ums Gymnasium: Bildungspolitik: Viel geplant, wenig verwirklicht". *Die Zeit*, Nr. 29, 19. Juli 1974, S. 1.

Martin, Ruth. "Educational System badly in need of review". *The German Tribune*, No. 628, April 25, 1974, p. 12.

Matthiesen, Hayo. "Die diskriminierte Hauptschule". *Die Zeit*, Nr. 32, 9. August 1974.

Schiefele, Hans. "Die Erziehungswelt kann verbessert werden". *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 131, 8./9. Juni 1974.

"Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland". *Bildung und Wissenschaft* (Inter Nationes), Nr. 3-74(d), S. 37-47.

Sittner, Gernot. "Pädagogen in Beweisnot: Gesamtschule: Die Bewährungsfrist muβ verlängert werden". *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 136, 15./16./17. Juni 1974, S. 8.

Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturelle Veränderungen in der gymnasialen Oberstufe

Werner H. Will

Western Illinois University

Die wachsenden und sich ändernden Anforderungen an das Bildungswesen haben in der Bundesrepublik zu der Einsicht geführt, daß sich langfristige Bildungsformen nur durch eine gemeinsame Bildungsplanung in Bund und Ländern verwirklichen lassen. Ziel eines modernen Bildungswesens ist der Anspruch des einzelnen auf Förderung und Entfaltung seiner Begabungen. Chancengleichheit und Leistungsfähigkeit werden zu einander ergänzenden und bedingenden Prinzipien eines künftigen Bildungswesens. Bildungsreformen sind notwendig, um sich dem schnellen Wandel in Wissenschaft, Technik und Wirtschaft anzupassen. In gesellschaftspolitischer und ideologischer Hinsicht muß, in einer offenen Gesellschaft, der weltanschauliche Pluralismus im Bildungswesen verbindlich bleiben. Demgemäß verfolgt die Erziehung in der Bundesrepublik das Ziel, das Bekenntnis zur und das kritische Engagement innerhalb der demokratischen Grundordnung herauszubilden.

Die bisherige Struktur der gymnasialen Oberstufe beruhte auf der "Rahmenvereinbarung zur Ordnung des Unterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien". Diese Saarbrücker Rahmenvereinbarung war von den Ländern der Bundesrepublik mit Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 29. September 1960 getroffen worden.

Am 2. Juli 1971 hat die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder den Entwurf einer Vereinbarung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe als Diskussionsgrundlage beschlossen. Es wurde weiterhin beschlossen, daß spätestens mit dem Schuljahr 1974/75 alle Klassen elf der Gymnasien so strukturiert sein müssen, daß sie die Aufgaben einer Eingangsstufe für die neugestaltete Oberstufe erfüllen können.

Die wichtigsten Merkmale der künftigen Struktur der Oberstufe sind:

1. Gleichgewichtigkeit aller Gymnasialfächer hinsichtlich der Stundenzahl und der Möglichkeit, Fach der schriftlichen Reifeprüfung zu werden.[1]
2. Einführung eines Kurssystems von Grund- und Leistungskursen. Die Grundkurse (dreistündig) sichern die allgemeine Hochschulreife in materialer Hinsicht, die Leistungskurse (sechsstündig) in qualitativer Hinsicht. Für die vier Fächer der Reifeprüfung bedeutet das, daß zwei von ihnen künftig sechsstündig und zwei dreistündig erteilt werden. Eines der sechsstündigen Fächer muß entweder eine Fremdsprache oder Mathematik oder ein naturwissenschaftliches Fach sein.
3. Ablösung des Klassenstundenplans durch individuelle Stundenpläne, die durch die Wahl des Schülers bestimmt werden. Die Wahlmöglichkeiten der Schüler werden begrenzt durch das der einzelnen Schule mögliche Angebot und durch die für die Jahrgangsstufe zur Verfügung stehende Gesamtzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden für die Schüler.
4. Leistungsbeurteilung durch ein Punktsystem. Für die Zulassung zum Abitur und zum Bestehen der Reifeprüfung wird eine bestimmte Punktzahl vorausgesetzt.
5. Ablösung der Klassenverbände als Organisationseinheit durch Kursgruppen. Studien- und Klassenfahrten werden künftig durch Interessengemeinschaften ersetzt.

Einer der wichtigsten Punkte dieser Reform ist wohl die Zurücksetzung des Entscheidungsalters, die Hochschulreife zu erwerben. In einem typengebundenen Gymnasium war es schwer, nach der fünften Klasse in ein Gymnasium einzusteigen. In die enttypisierte Oberstufe können hingegen auch Realschulabsolventen und Hauptschulabsolventen mit qualifiziertem Abschluß aufgenommen werden. Im einzelnen ist für die Zulassung zum Abitur der Nachweis von mindestens vier Halbjahreskursen in den Prüfungsfächern und die Belegung von bestimmten Pflichtkursen, insgesamt dreißig Kurse, in Jahrgangsstufe zwölf/dreizehn erforderlich. (Siehe Anhang.)

Die Intentionen dieser Reform sind ebenso auf größere Selbständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler für ihren Bildungsgang wie auf didaktischmethodische Differenzierung in den einzelnen Kursen gerichtet. Die Aufteilung in einen Pflicht- und Wahlbereich soll Bindung und Freiheit in ein ausgewogenes Verhältnis setzen. Besonders die Leistungskurse sollen dem Schüler Raum für Eigeninitiative und Eigentätigkeit geben und die für selbständige Arbeit erforderlichen Arbeitstechniken vermitteln.

Die Grundziele der Reform werden wohl von der Mehrzahl der Gymnasiallehrer bejaht. Die Realisierung jedoch wird erschwert

1. durch den chronischen Lehrermangel am Gymnasium, besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern.
2. durch die ungeheuerlichen Anforderungen, die an die Lehrkräfte gestellt werden. Soll die Reform sich nicht im Sande verlaufen, muß in curricularer Hinsicht Enormes geleistet werden. Hinzu kommt die Raumnot, die an allen Schulen gleich groß ist. Die Schüler müssen sich ja irgendwo aufhalten, wenn sie eine Freistunde haben. In der derzeitigen Situation ist dies fast unmöglich, denn die Schulen sind schon überfüllt.
3. durch die Einrichttung und Besetzung neuer Fächer. Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften (besonders Psychologie und Soziologie) wurden bisher nur an wenigen Gymnasien als Unterrichtsfach geboten.

Es ist unschwer zu erkennen, daß in der Oberstufenreform das amerikanische Modell Pate gestanden hat. Man kann nur wünschen, daß mit der Bildungsreform nicht alle überlieferten Werte verlorengehen. Das amerikanische Bildungssystem läßt doch wohl viel zu wünschen übrig. Denn ob die Wahlmöglichkeiten oder die Individualisierung der Schullaufbahn sich positiv auf die Leistungen und die Motivation der Schüler auswirken, bleibt abzuwarten. Das letztere ist jedoch zu hoffen.

Anhang

Stundenplan eines neusprachlichen typengebundenen Gymnasiums

Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik je 4 St.	16 Wochenstunden
Gemeinschaftskunde (Geschichte, Erdkunde, Philosophie)	5 Wochenstunden
Kunst oder Musik	2 Wochenstunden
Religionslehre	2 Wochenstunden
Sport	3 Wochenstunden
Wahlpflichtfach: Naturwissenschaften	4 Wochenstunden
	32 Wochenstunden

Übersicht über die enttypisierte Oberstufe

I. *Jahrgangsstufe 11*

1. Die Jahrgangsstufe 11 gliedert sich in 2 Halbjahre. Im 1. Halbjahr hat der Schüler eine Pflichtstundenzahl von 31 Wochenstunden, im 2. Halbjahr 30 Wochenstunden.

2. Die Wochenstunden verteilen sich auf einen Pflichtbereich und einen Wahlbereich.

3. Übersicht über den Pflichtbereich des 1. Halbjahres.

3.1	Deutsch	3 Wochenstunden
3.2	Mathematik	3 Wochenstunden
3.3	1. oder 2. Fremdsprache	3 Wochenstunden
3.4	Biologie oder Chemie oder Physik	3 Wochenstunden
3.5	Geschichte mit Sozialkunde oder Erdkunde oder Philosophie	3 Wochenstunden
3.6	Eine weitere Fremdsprache oder eine weitere Naturwissenschaft oder Erziehungswissenschaft oder Sozialwissenschaft oder Hauswirtschaftswissenschaft oder Kunst oder Musik	3 Wochenstunden
3.7	Religionslehre	2 Wochenstunden
3.8	Sport	2 Wochenstunden
		22 Wochenstunden

4. Der Wahlbereich umfaßt 9 Wochenstunden. Die Kurse des Wahlbereiches werden in der Regel dreistündig erteilt. Den Schülern können die unter 3.1 bis 3.6 genannten Fächer zur Wahl angeboten werden.

5. Übersicht über das 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11.

5.1 Jeder Schüler wählt aus den Fächern des Pflichtbereiches und Wahlbereiches 2 Leistungsfächer. Eines der beiden Leistungsfächer muß eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein. Durch die Wahl der Leistungsfächer bestimmt der Schüler seinen Studienschwerpunkt. Die Leistungsfächer werden vom 2. Halbjahr an als sechsstündige Leistungskurse unterrichtet. Die vom Schüler gewählten Leistungsfächer sind Fächer der schriftlichen Reifeprüfung.

5.2 Für alle Schüler sind die im Pflichtbereich genannten Fächer mit Ausnahme des unter 3.6 gewählten Faches auch im 2. Halbjahr verbindlich. Diese Bedingung kann durch Grund- oder Leistungskurse erfüllt werden. Außer den Leistungskursen sind für alle Fächer dreistündige Grundkurse vorgesehen. Das gilt auch für die Fächer Religionslehre und Sport.

II. *Jahrgangsstufe 12/13*

1. Die zwei Leistungsfächer sind Fächer des Abiturs. Außerdem muß der Schüler noch zwei dreistündige Fächer als Abiturfächer wählen. Bei der Wahl seiner Abiturfächer muß der Schüler lediglich folgende Einschränkungen berücksichtigen:

1.1 Durch die vier Fächer der Abiturprüfung müssen die drei Aufgabenfelder erfaßt werden.
1.2 In jedem Prüfungsfach muß der Schüler in den Jahrgangsstufen 12 und 13 mindestens 4 Halbjahreskurse kontinuierlich belegen.

2. Für die Zulassung zum Abitur muß der Schüler mindestens 8 Leistungskurse und 22 Grundkurse belegt haben.

3. Von den 30 Kursen sind folgende Pflichtkurse

3.1 6 Grundkurse im Aufgabenfeld I (Deutsch 2, Fremdsprache 2, Musik oder Kunst oder Literatur 2)
3.2 6 Grundkurse im Aufgabenfeld II (2 Bereiche müssen erfaßt werden)
3.3 6 Grundkurse im Aufgabenfeld III (Mathematik 2, in einer Naturwissenschaft 4)
3.4 2 Grundkurse in Religionslehre, falls der Schüler sich nicht vom Religionsunterricht abgemeldet hat.
3.5 3 Grundkurse in Sport, falls der Schüler nicht durch Attest befreit ist.

Fächer die zur Zeit an den Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen angeboten werden und ihre Zuordnung zu den 3 Aufgabenfeldern.

I. Das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld

- Deutsch, Musik, Kunst, Literatur, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch.

II. Das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld

- Gemeinschaftskunde (besteht aus Geschichte mit Sozialkunde, Erdkunde, Philosophie)
- Geschichte, Erdkunde, Sozialwissenschaften (mit Schwerpunkt Ökonomie oder Soziologie)
- Philosophie, Erziehungswissenschaft, Hauswirtschaftswissenschaft

III. Das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld

- Mathematik, Physik, Biologie, Chemie, Hauswirtschaftswissenschaft (Schwerpunkt Naturwissenschaft)

Anmerkung

[1] Der Schüler muß in vier Fächern die Reifeprüfung ablegen. In der Übergangszeit bleiben für alle Schüler Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache verbindlich. Das vierte Fach der schriftlichen Reifeprüfung wird von dem Schüler aus dem Angebot der Schule gewählt. Dieses kann folgende Fächer umfassen: eine Fremdsprache, ein naturwissenschaftliches Fach, Erziehungswissenschaft, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Kunst oder Musik. Voraussetzung ist allerdings, daß der Schüler mindestens von Klasse elf an am Unterricht in dem gewählten Fach teilgenommen hat.

Anhang

Stundenplan eines neusprachlichen typengebundenen Gymnasiums

Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik je 4 St.	16 Wochenstunden
Gemeinschaftskunde (Geschichte, Erdkunde, Philosophie)	5 Wochenstunden
Kunst oder Musik	2 Wochenstunden
Religionslehre	2 Wochenstunden
Sport	3 Wochenstunden
Wahlpflichtfach: Naturwissenschaften	4 Wochenstunden
	32 Wochenstunden

Übersicht über die enttypisierte Oberstufe

I. *Jahrgangsstufe 11*

1. Die Jahrgangsstufe 11 gliedert sich in 2 Halbjahre. Im 1. Halbjahr hat der Schüler eine Pflichtstundenzahl von 31 Wochenstunden, im 2. Halbjahr 30 Wochenstunden.

2. Die Wochenstunden verteilen sich auf einen Pflichtbereich und einen Wahlbereich.

3. Übersicht über den Pflichtbereich des 1. Halbjahres.

3.1	Deutsch	3 Wochenstunden
3.2	Mathematik	3 Wochenstunden
3.3	1. oder 2. Fremdsprache	3 Wochenstunden
3.4	Biologie oder Chemie oder Physik	3 Wochenstunden
3.5	Geschichte mit Sozialkunde oder Erdkunde oder Philosophie	3 Wochenstunden
3.6	Eine weitere Fremdsprache oder eine weitere Naturwissenschaft oder Erziehungswissenschaft oder Sozialwissenschaft oder Hauswirtschaftswissenschaft oder Kunst oder Musik	3 Wochenstunden
3.7	Religionslehre	2 Wochenstunden
3.8	Sport	2 Wochenstunden
		22 Wochenstunden

4. Der Wahlbereich umfaßt 9 Wochenstunden. Die Kurse des Wahlbereiches werden in der Regel dreistündig erteilt. Den Schülern können die unter 3.1 bis 3.6 genannten Fächer zur Wahl angeboten werden.

5. Übersicht über das 2. Halbjahr der Jahrgangsstufe 11.

5.1 Jeder Schüler wählt aus den Fächern des Pflichtbereiches und Wahlbereiches 2 Leistungsfächer. Eines der beiden Leistungsfächer muß eine Fremdsprache oder Mathematik oder eine Naturwissenschaft sein. Durch die Wahl der Leistungsfächer bestimmt der Schüler seinen Studienschwerpunkt. Die Leistungsfächer werden vom 2. Halbjahr an als sechsstündige Leistungskurse unterrichtet. Die vom Schüler gewählten Leistungsfächer sind Fächer der schriftlichen Reifeprüfung.

5.2 Für alle Schüler sind die im Pflichtbereich genannten Fächer mit Ausnahme des unter 3.6 gewählten Faches auch im 2. Halbjahr verbindlich. Diese Bedingung kann durch Grund- oder Leistungskurse erfüllt werden. Außer den Leistungskursen sind für alle Fächer dreistündige Grundkurse vorgesehen. Das gilt auch für die Fächer Religionslehre und Sport.

II. *Jahrgangsstufe 12/13*

1. Die zwei Leistungsfächer sind Fächer des Abiturs. Außerdem muß der Schüler noch zwei dreistündige Fächer als Abiturfächer wählen. Bei der Wahl seiner Abiturfächer muß der Schüler lediglich folgende Einschränkungen berücksichtigen:

1.1 Durch die vier Fächer der Abiturprüfung müssen die drei Aufgabenfelder erfaßt werden.

1.2 In jedem Prüfungsfach muß der Schüler in den Jahrgangsstufen 12 und 13 mindestens 4 Halbjahreskurse kontinuierlich belegen.

2. Für die Zulassung zum Abitur muß der Schüler mindestens 8 Leistungskurse und 22 Grundkurse belegt haben.

3. Von den 30 Kursen sind folgende Pflichtkurse

3.1 6 Grundkurse im Aufgabenfeld I (Deutsch 2, Fremdsprache 2, Musik oder Kunst oder Literatur 2)
3.2 6 Grundkurse im Aufgabenfeld II (2 Bereiche müssen erfaßt werden)
3.3 6 Grundkurse im Aufgabenfeld III (Mathematik 2, in einer Naturwissenschaft 4)
3.4 2 Grundkurse in Religionslehre, falls der Schüler sich nicht vom Religionsunterricht abgemeldet hat.
3.5 3 Grundkurse in Sport, falls der Schüler nicht durch Attest befreit ist.

Fächer die zur Zeit an den Gymnasien des Landes Nordrhein-Westfalen angeboten werden und ihre Zuordnung zu den 3 Aufgabenfeldern.

I. Das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld

- Deutsch, Musik, Kunst, Literatur, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch.

II. Das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld

- Gemeinschaftskunde (besteht aus Geschichte mit Sozialkunde, Erdkunde, Philosophie)
- Geschichte, Erdkunde, Sozialwissenschaften (mit Schwerpunkt Ökonomie oder Soziologie)
- Philosophie, Erziehungswissenschaft, Hauswirtschaftswissenschaft

III. Das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld

- Mathematik, Physik, Biologie, Chemie, Hauswirtschaftswissenschaft (Schwerpunkt Naturwissenschaft)

Anmerkung

[1] Der Schüler muß in vier Fächern die Reifeprüfung ablegen. In der Übergangszeit bleiben für alle Schüler Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache verbindlich. Das vierte Fach der schriftlichen Reifeprüfung wird von dem Schüler aus dem Angebot der Schule gewählt. Dieses kann folgende Fächer umfassen: eine Fremdsprache, ein naturwissenschaftliches Fach, Erziehungswissenschaft, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Kunst oder Musik. Voraussetzung ist allerdings, daß der Schüler mindestens von Klasse elf an am Unterricht in dem gewählten Fach teilgenommen hat.

General Education in the United States and the *Hochschulreife* in the Federal Republic of Germany – A Comparison

Karl Odwarka

University of Northern Iowa

Judging from the achievements of their graduates, both the American and the West German educational systems must be at least adequate. People educated in the United States and in the Federal Republic of Germany have made impressive contributions in such major areas as the Natural Sciences, the Social Sciences and the Humanities.

I. Pre-professional, General and Liberal Arts Education and the "Hochschulreife". A brief look at "yesterday's" *Gymnasium*[1] shows the following: except for experimental programs during the last ten years, the vast majority of West German *Gymnasium* students pursued the well-known rigid program consisting of up to thirty-five periods during a six day week, grades five through thirteen. Depending on the type of *Gymnasium*, up to fifteen courses in two or three Modern and/or Classical Languages, the Natural Sciences, the Humanities, the Social Sciences, Physical Education, the Fine Arts, and Religion were required at any time during nine years. Most courses consisted of two or three periods of forty-five minutes per week during the entire school year, but some one and four hour courses also existed.

After extensive written and oral examinations, i.e., the *Abitur*, graduates of the *Gymnasium* at the age of eighteen or nineteen could enter Law School or Medical School directly, graduating after a minimum of seven and eleven semesters respectively. Both Law School and Medical School include necessary pre-courses. The *Gymnasium* students were usually well motivated because of support from society in general and their families in particular. "Esprit de corps" kept many average students from dropping out and changing to the *Hauptschule*[2], the *Mittelschule*[3] or the *Berufsschule*[4]. Since most classes stayed together, some students became life-long friends, having studied the same subjects in the same setting from age ten on.

In contrast, college preparatory students in high school and college students in the United States study only a few subjects at the same time. If they wish to be admitted to Medical School or Law School, they usually spend six to eight semesters as undergraduates, completing both general education courses as well as a required pre-professional sequence.

Adding the three or four years, respectively, of Professional School to the undergraduate preparation, a lawyer needs a minimum of six to seven years after high school to graduate, and a medical doctor seven to eight years. His West German counterpart can complete his respective courses of study in two and one-half and one and one-half years earlier. Similar time differences exist in almost all other fields.

II. Practices of Determining Preparation for Higher Education. No generally accepted criteria for the evaluation of Carnegie units and college credits exist in West Germany. Likewise, the successful completion of grades eleven and twelve, as well as the *Abitur* after grade thirteen, are not evaluated uniformly in the United States.

An American student will usually be admitted to a West German *Hochschule*, i.e., an institution of higher learning, after reaching junior standing in the United States, and a West German who can produce a *Reifezeugnis*[5] may be exempted from almost all general education requirements in American universities and colleges, plus possibly receiving credit by examination in French, Latin, etc., as well as in some German literature courses. Most *Abiturienten* can thus complete a Bachelor's degree in four semesters. Some institutions accept the *Abitur* as the equivalent of a junior college education.

III. The Recent Reforms of the "Oberstufe" in the "Gymnasium". In 1960 the *Kultusminister* of the West German *Länder* decided to reform the *Oberstufe*[6], comprised of grades eleven through thirteen of the *Gymnasium*. Ever since then a true course system as exists in high schools and colleges in the United States has been developing. As Hayo Matthiesen states most recently, the reforms differ from one state to the other, but six basic changes are planned (Matthiesen, 1974):

1. Grades eleven, twelve and thirteen will be abolished and replaced by a system of *Leistungskurse*, comparable to honors courses in high schools or general education courses in colleges in the United States, as well as *Grundkurse*, i.e., Basic courses. The *Leistungskurse* will meet six days per week per course. Students from grades eleven through thirteen will sign up for course work together regardless of their class standing.

2. The school year will be divided into two semesters, which will yield a total of six semesters; the first will also be used for orientation and the last will include the examination for the *Abitur*.

3. Subjects offered at the *Gymnasium* will be organized into three major required areas, roughly corresponding to the Humanities, the Social Sciences and the Natural Sciences. In addition, the area of electives, which includes the above subjects, will be expanded to include courses in such areas as Sociology, Statistics and Data Processing. Each reformed *Oberstufe* will thus include the three most common types of the *Gymnasium*, each of which emphasizes Modern Languages, Classical Languages or the Natural Sciences respectively.

4. Up to now individualization was almost unknown below the university level; students can now pick their own area of specialization and plan their class schedule. High achievers may graduate in less than six semesters.

5. The *Abitur* at the end of grade thirteen will be retained. Every student will be still given written examinations in three subjects, as well as an oral examination in one.

6. Grades will be abolished and replaced by a point system similar to our credit system. Points of fifteen to zero will be awarded, instead of the One (excellent) to Six (not passing) system which is presently still in use in two-thirds of the approximately 2,500 schools of the *Gymnasium* type. The minimum number of points a student must accumulate before the *Abitur* is 300. If a student receives only "grades" of fifteen for all work done in the *Oberstufe*, now commonly referred to as the *Studienstufe*, the total number of credit points a student may receive is 900.

Having interviewed *Gymnasium* students in West Germany as recently as October of 1974, I found general acceptance of the reform which led to the establishment of the *Studienstufe*. It is, of course, too early to look for results. The main reason for the changes is the desire of all involved to develop more responsibility and independence in young West Germans before they enter the university or start an internship program in industry or commerce.

Before one can compare and contrast the *Studienstufe* with grades eleven through fourteen in the United States, a few statistics on school enrollment must be presented.

In 1970 only 18.3 percent of West Germany's teenagers went to the *Gymnasium*, and another 9.5 percent attended the *Mittelschule*, which is not quite as demanding as the *Gymnasium* and terminates at grade ten (*General Plan for Education*, 1973, p. 19). Over 72 percent of the school age population left elementary school after grade nine and completed attendance requirements at a *Berufsschule*, usually for three years. Most graduates of the *Mittelschule* also continue at the *Berufsschule* for two years. While attending the *Berufsschule* for either two or three years, fifteen to eighteen year-olds are also enrolled in an apprenticeship program in industry or commerce.

Gymnasium enrollment for the future is estimated to include one half of all teenagers of the eighties (*General Plan for Education*, p. 19). Comparisons with high school and post-high school enrollment in the United States are extremely difficult, especially since even a college degree often does not require the intensive work performed in the *Gymnasium*. The only observation one could make is that all West Germans attend school until they are eighteen years old.

IV. Kollegstufe. In this paper we cannot treat adequately additional reforms such as the proposed combining of the *Oberstufe* of the *Gymnasium* with the *Berufsschulen* i.e., the vocational/technical schools which, as recently as 1970, were still attended by over 70 percent of the West German students. This further reform would result in the establishment of the *Kollegstufe*, a name used in Nordrhein-Westfalen, the most populous state in West Germany.

Pros and cons of the *Kollegstufe* were recently discussed in a well written article by a *Gymnasium* principal who concluded with a warning against hasty expansion of the few *Kollegstufe* experiments in progress (Gammersbach, 1974).

V. "Studenten" and "Schüler". As stated in Section I, practically all course work used to be prearranged for the *Gymnasium* student. Changing the name from *Oberstufe* to *Studienstufe* actually refers to the strict adherence, especially in North Germany, to calling all persons enrolled in school prior to or below the *Hochschule* pupils, i.e., *Schüler*, as opposed to *Studenten*. A *Student* of the past, in contrast to a *Schüler*, chose his subjects freely. The rigidly prescribed curriculum of the *Gymnasium* certainly warranted this distinction. Now the *Oberstufe* may actually become a *Studienstufe*.

VI. Advantages and Disadvantages of the Gymnasium. The greatest advantage of the *Gymnasium* was, and probably will remain, the intensive, high caliber instruction by highly qualified faculty, many of whom hold a Doctor's degree in their field.

The greatest disadvantage of the *Gymnasium* is this same intensive type of instruction, probably only surpassed at the French Lycée. There is no room for late bloomers. Many artistically gifted students do not finish with the *Abitur*, although art and music schools do not require it for admittance. In spite of the fact that students may be excellent in certain areas but weak in others, a mathematical genius, for example, cannot "survive" the *Gymnasium* without learning two or three foreign languages. Again, engineering schools will accept graduates of *Berufsschulen*, but the direct route to graduate/professional type study at Technical Universities is by way of the *Abitur*. Until recently one "Six" or two "Fives" almost automatically meant repeating a whole school year, including the subjects that had been passed. Even after some reforms were made, it was difficult to make up a subject in the summer because summer vacations are only seven weeks long on the average. Studying many subjects at the same time for two or three hours per week can be too much for many young people.

Lack of motivation in some youngsters is also a problem and can be traced to the home. Middle class skilled workers sometimes advise their children against the *Gymnasium* and the university. After all, the parents were able to earn good wages at age eighteen, fresh out of the usually quite successful *Berufsschule* and the simultaneous apprenticeship program, starting as journeymen before their peers even finished the *Gymnasium*. So why should their children spend several additional years only to be slightly better off financially later? The new university in Bochum in the middle of West Germany's largest industrial area is the first to have more than ten percent of its student body from blue-collar families.

One of the innovations of the new *Studienstufe* will be flexibility of the calendar, allowing the very gifted to finish in less than three years. But more importantly, it lets the average student stretch out graduation requirements over up to four years, if necessary (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, 1972, p. 6).

Conclusion. In conclusion I should like to reaffirm my introductory statements. Neither the United States nor the Federal Republic of Germany need to be ashamed of the performance of those graduating from their schools.

Considering the resources and available research in both countries, one is at times frustrated by the disregard of certain facts. Very little is being done in the United States for the bored, gifted students; and the upgrading of high school teacher preparation progresses much too slowly.

On the other hand, allowing an extra year without penalty for the completion of the *Gymnasium* is the most reformers are willing to do in the Federal Republic of Germany at the present time. Though many youngsters are still unable to attend the *Gymnasium* for reasons beyond their control, the venerated *Hochschulreife* to this day is mostly attained by passing the rigorous examinations for the *Abitur* between ages eighteen and twenty.

Turning to the high school/junior college situation in the United States we can see severe problems for the future, though of a different nature. By letting almost all students choose whatever subjects they wish to elect, with fewer set requirements than ever before, a general watering down of education seems inevitable. By comparison, the long overdue *Studienstufe* reform, when generally instituted, will require a student to elect two six-hour honor courses in the major area (Humanities, Social Sciences, and Natural Sciences), and six basic two to three-hour courses per semester during grades eleven through thirteen (Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, 1974, pp. 1-18).

The most obvious advantages of American high schools and colleges are their flexibility, where a student can always make up work. It is not uncommon for a late bloomer to stretch out general education requirements in college all the way into the last semester before graduation.

Footnotes

[1] The term *Gymnasium* as used in this paper includes all *Oberschulen*, i.e., secondary schools ending with grade thirteen and the *Abitur*, the latter also called *Reifeprüfung*.

[2] The term *Hauptschule* now usually refers to grades five through nine.

[3] The *Mittelschule* with grades five through ten, also known as *Realschule*, parallels much of the work done at the *Gymnasium* though it is not quite as demanding. For example, graduates of the *Mittelschule* only have to take one Foreign Language for six years, although a second language is being offered as an elective.

[4] The *Berufsschule* corresponds to a well-planned vocational/technical course in grades ten, eleven, and twelve of high schools in the United States, coupled with an internship program in industry, trade, office administration, etc. Graduates of the *Hauptschule* spend on an average one whole day per week at schools and four days as apprentices at their place of work for three years.

Graduates of the *Mittelschule* only require two years of the *Berufsschule*/apprenticeship program. *Berufsschule* students usually graduate at age eighteen after rigorous examinations, both theoretical and practical. They become "Journeymen" and are eligible for an international journeyman card, which is generally recognized in the United States.

[5] The *Reifezeugnis* is usually referred to as a "leaving certificate" in British English (see also III. 5. of this paper).

[6] The conference of the *Kultusminister* was held on September 28 and 29, 1960 at Saarbrücken. The recommendations made by the participants are commonly referred to as the "Saarbrücker Rahmenvereinbahrung" (see: Ständige Konferenz der Kultusminister . . . *Vereinbahrung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe*, Neuwied, 1972).

References

Bund-Länder-Commission for Educational Planning. *General Plan for Education*. Abridged version. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1973.

Gammersbach, Suitbert OFM and Schneider, Herbert OFM. *Blickpunkt Schule und Internat*. Vossenack/Eifel: Franziskus-Gymnasium, 1974.

Jochimsen, Reimut. "Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland." *Bildung und Wissenschaft*. Nr. 14-74 (d), 1974, pp. 203-213.

Kultusministerium Nordrhein-Westfalen. *Die differenzierte gymnasiale Oberstufe in der Sekundarstufe II*. 3. Versuchsreihe (Schuljahr 1974/75. Düsseldorf: Kultusministerium, 1972.

Matthiesen, Hayo. "Studienstufe und Kollegstufe Unterschiedlich durchgeführt". *Die Zeit*, 6. Dezember 1974, p. 20.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. *Vereinbahrung zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 1972.

Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland: Die Hochschulen

Gerhard Brinkmann

Gesamthochschule Siegen

I. Die Ausgangssituation. Zu Beginn der sechziger Jahre, als die Bildungsreformen begannen, war das Hochschulsystem der Bundesrepublik Deutschland – wie ihr übriges System auch – in vielen Zügen dem System am Ende der Weimarer Republik sehr ähnlich, und zwar nicht deshalb, weil es in den dazwischenliegenden dreißig Jahren sich nicht geändert hätte, sondern vielmehr, weil es sich zweimal geändert hat: im Dritten Reich und 1945, als eine bewußte Restauration der Vor-Hitler-Zeit stattfand. Dieser Zustand, der etwa fünfzehn Jahre dauerte, hatte folgende Charakteristika, die seitdem reformiert wurden oder reformiert werden sollen:

1. Das Hochschulsystem bestand aus verschiedenen Schultypen, nämlich den *Universitäten* (mit den Fachgebieten Theologie, Recht, Medizin, Geisteswissenschaften, die überwiegend Gymnasiallehrer ausbildeten, Naturwissenschaften und Mathematik, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften); den *Technischen Hochschulen* (vor allen Dingen Technik und Naturwissenschaften); den *Pädagogischen Hochschulen*, die Lehrer für die Volksschule ausbildeten; den *Kunst- und Musikhochschulen* und schließlich den damals noch nicht so genannten *Fachhochschulen*, die im technischen Bereich entstanden sind und auf etwas niedrigerem Niveau dieselben Fachgebiete wie die Technischen Hochschulen lehrten; im Laufe der sechziger Jahre kamen weitere Fachgebiete hinzu, z.B. Wirtschaft. Nur die Universitäten und Technischen Hochschulen galten als wissenschaftliche Hochschulen.

2. Universitäten, Technische Hochschulen und Pädagogische Hochschulen forderten als Regeleingangsvoraussetzung das Abitur (Ausnahmen waren möglich, aber nicht sehr zahlreich); da die Abiturienten nur einen kleinen Bruchteil eines Altersjahrganges ausmachten (etwa fünf Prozent in den fünfziger Jahren), waren die Studentenzahlen gering. Auf die Fachhochschulen kam man regelmäßig nach der mittleren Reife und einer praktischen Ausbildung.

3. Das Lehrprogramm der wissenschaftlichen Hochschulen war wenig normiert (am stärksten noch im Bereich der Technischen Hochschulen und der Medizin), weil sich dies nicht mit dem Anspruch, den jeweils letzten Stand des Wissens zu vermitteln, vertrage. Das vermittelte Wissen war in den Berufen, denen es dienen sollte, häufig wenig praxisbezogen (dies war und ist jedoch von Fach zu Fach verschieden); das Lehrprogramm der Fachhochschulen war stark normiert und stärker praxisbezogen.

4. Die wissenschaftlichen Hochschulen waren in Lehre, Forschung und Rekrutierung des wissenschaftlichen Personals weitgehend autonom; diese Angelegenheiten wurden von den Wissenschaftlern und ihren gewählten Repräsentanten selbst verwaltet; verwaltungs- und wahlberechtigt waren *alle* ordentlichen Professoren (full professors), das übrige wissenschaftliche Personal nicht oder kaum, ebenso die Studenten. Die zuständigen Länderminister übten nur Rechtsaufsicht aus (Kontrolle, ob die geltenden Gesetze eingehalten wurden). Die Fachhochschulen hatten keine oder nur geringe Selbstverwaltungsrechte.

5. Das wissenschaftliche Personal der wissenschaftlichen Hochschulen bestand aus den ordentlichen Professoren, den Privatdozenten und den Assistenten. Privatdozent wurde man durch die Habilitation: eine schriftliche Arbeit und mündliche Vorträge. Die Habilitation war eine notwendige Voraussetzung der Berufung zum ordentlichen Professor, ihrerseits setzte sie die Promotion voraus. Über Promotion und Habilitation bestimmten allein die ordentlichen Professoren; für die Berufung hatten sie ein indispensables Vorschlagsrecht: sie reichten für jede zu besetzende Stelle dem zuständigen Minister einen mit Rangnummern versehenen Dreiervorschlag ein, der praktisch immer unverändert in der angegebenen Reihenfolge ausgeführt wurde. Das Personal der Fachhochschulen unterlag weniger strengen Anforderungen; gefordert wurden mindestens eine abgeschlossene akademische Ausbildung und einige Jahre Berufsausbildung, die Promotion war keine unumgängliche Einstellungsvoraussetzung. Das Lehrpersonal der Pädagogischen Hochschulen, abgesehen von den Assistenten, mußte in der Regel, außer in den künstlerischen Fächern, mindestens promoviert sein.

II. Die wachsende Unzufriedenheit mit der Ausgangssituation in den sechziger Jahren. Dieses System, das auf die preußische Hochschulreform durch Humboldt zu Anfang des 19. Jahrhunderts zurückgeht und der deutschen Wissenschaft im 19. und in den ersten dreißig Jahren des 20. Jahrhunderts große Erfolg ermöglicht hat, erregte Anfang der sechziger Jahre eine stetig steigernde Unzufriedenheit. Die Vorwürfe lautenten folgendermaßen:

1. Die Studentenzahlen seien zu klein, einerseits, weil der gesellschaftliche Bedarf an Akademikern weit größer sei, andererseits, weil sie nur den Kindern der oberen Mittelschicht eine akademische Ausbildung ermöglichten (welcher Effekt durch das an den Standards der Mittelklasse ausgerichtete Lehrprogramm verstärkt werde).

2. Das Lehrprogramm der Universitäten sei überholt. Hierfür wurden verschiedene Gründe genannt: weil es die Berufsanforderungen nicht berücksichtige; weil es, wie bereits erwähnt, an den Standards der Mittelklasse ausgerichtet sei; weil es (eine typische Eigenschaft der deutschen Studentenbewegung) den Marxismus nicht enthalte; weil es nicht genügend standardisiert sei.

3. Die Stellung der Professoren bei den Personalentscheidungen und bei der Lehre sei zu stark; da sie außerdem konservativ seien, seien sie zu den notwendigen Reformen unfähig und verhinderten die Entfaltung eines kritischen wissenschaftlichen Nachwuchses.

4. Die traditionelle Einteilung des tertiären Bildungssektors sei sachlich nicht gerechtfertigt und verhindere nur die Durchlässigkeit von Studenten und wissenschaftlichem Personal.

Alle diese Vorwürfe trafen (und treffen zum Teil auch heute noch) Schwachstellen des westdeutschen Hochschulsystems. Daß sie erst im Laufe der sechziger Jahre erhoben wurden, dürfte unter anderem dadurch bedingt sein, daß in dieser Periode der Wiederaufbau der Bundesrepublik Deutschland aus den Trümmern der totalen Niederlage beendet wurde und gleichzeitig die nicht mehr von der Hitler-Zeit, der Not der Kriegs- und Nachkriegszeit (die speziell für Nord-Amerikaner kaum vorstellbar sein dürfte) Geprägten das junge Erwachsenenalter erreichten: sie fühlten sich frei, sich anderen als nur materiellen Problemen zu widmen, und verlangten energisch die in der demokratischen Verfassung versprochenen, aber ihrer Meinung nach nicht oder nur ungenügend verwirklichten Bürger- und Menschenrechte.

Die auf Grund dieser Vorwürfe und Forderungen einsetzenden Reformen scheinen mir ein hervorragendes Studienobjekt dafür zu sein, inwieweit und wie schnell eine Gesellschaft sich wandeln kann, welche Erfolge und welche Gefahren sie dabei zu gewärtigen hat.

III. Die Reformversuche. Die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland sind bis auf wenige Ausnahmen (Kirchliche Hochschulen) staatliche Einrichtungen; sie unterliegen der Hoheit der Länder, die sich in vielen Aspekten der Hochschulreform sehr unterschiedlich verhalten haben. Ich werde mich bemühen, vor allem die gemeinsamen Entwicklungen zu schildern und auf Besonderheiten einzelner Länder nur dann einzugehen, wenn sich hier gewisse Nachteile oder Vorteile der Reformen besonders scharf zeigen. Ein Hochschulrahmengesetz des Bundes ist seit 1969 in Arbeit; solange jedoch die gegenwärtigen Mehrheiten in den Organen der Bundesgesetzgebung bestehen (SPD-FDP-Mehrheit im Bundestag, CDU-Mehrheit im Bundesrat), ist nicht damit zu rechnen, daß die Entwürfe Gesetzeskraft erlangen.

III.a. Die Ausweitung der Studentenzahlen und der Ausbau des Hochschulsystems. Im Wintersemester 1950/51 betrug die Zahl der westdeutschen Studenten (nur an wissenschaftlichen und pädagogischen Hochschulen) 112 035, im Wintersemester 1971/72 466 044 Personen. Diese gewaltige Ausdehnung, die natürlich nicht schlagartig, sondern allmählich eingetreten ist, hat – mit einiger Zeitverzögerung – zu einem etwa porportionalen Ausbau der bestehenden und zur Gründung vieler neuer Hochschulen geführt; diese wurden überwiegend in bisher hochschulfernen Regionen angesiedelt. (z.B. neue Universitäten bzw. Gesamthochschulen in: Bochum, Bielefeld, Essen, Duisburg, Siegen, Paderborn, Wuppertal, Bremen, Oldenburg, Osnabrück, Regensburg). Dadurch – und natürlich durch die pure Ausdehnung der Studentenzahlen – ist die Chance der Kinder auch unterer Sozialschichten gesteigert worden, eine Hochschulausbildung zu absolvieren. Die Steigerung der Studentenzahlen wurde erreicht durch eine Steigerung der Abiturientenzahlen; durch die Eröffnung des Hochschulzuganges auch für die Absolventen von Fachhochschulen, wodurch der Forderung nach Durchlässigkeit genügt wurde; schließlich aber auch – ungewollt – durch eine Verlängerung der Studienzeiten.

Die gestiegenen Studentenzahlen haben das innere Klima der deutschen Hochschulen geändert: von der Ausbildungsstätte einer kleinen Elite sind sie zur Massenausbildungsstätte geworden. Dieser tiefgreifende Wandel hat zwar Friktionen hervorgerufen, aber im nachhinein halte ich es für erstaunlich, daß er so schnell vor sich gehen konnte, wenn auch einige Probleme bisher nicht gelöst sind:

1. Es ist bis heute unentschieden, ob sich aus der großen Menge der durchschnittlichen Universitäten einige Eliteuniversitäten herausheben werden, wie dies z.B. in den USA der Fall ist; der deutschen Tradition der letzten 150 Jahre, die alle Universitäten als gleichwertig angesehen hat, obwohl es selbstverständlich immer Unterschiede zwischen ihnen gab, widerspräche eine solche Entwicklung, aber dennoch scheint sie unvermeidlich zu sein.

2. Die Ausweitung des akademischen Studiums hat die Mentalität der Studenten verändert und macht deshalb eine straffere Studienplanung nötig, als sie an der Humboldtschen Universität gebräuchlich war. Die Entwicklung dahin ist im Fluß, aber nicht abgeschlossen. Das deutlichste Zeichen für diese bisher ungelöste Schwierigkeit ist die bereits erwähnte – unerwünschte Verlängerung der Studienzeiten.

3. Die starke Ausdehnung der Partizipation an Bildung hat in geburtenstarken Jahrgängen stattgefunden; zum ersten Mal in den letzten 150 Jahren konnten die Hochschulen trotz ihrem Ausbau nicht alle Studierwilligen aufnehmen, sie führten den "numerus clausus" ein; die knappen Studienplätze werden nach den Noten des Abiturzeugnisses zugeteilt, was wegen deren Subjektivität als äußerst unbefriedigend gilt. Das Problem wird erst um 1990 verschwinden, wenn geburtenschwächere Jahrgänge auf die Hochschulen kommen. Ein weiterer quantitativer Ausbau der Hochschulen ist dagegen unwahrscheinlich. Trotz dieser Probleme scheint mir das Urteil berechtigt, daß die quantitative Ausdehnung des Hochschulsektors erstaunlich gut gelungen ist.

III.b. Die Änderung der Lehrkörperstruktur und der Entscheidungsgremien. Der erste Impuls zur Reform der Hochschulen, der vor allem von der Studentenbewegung getragen wurde, die, wie in vielen westlichen Ländern, so auch in der Bundesrepublik Deutschland Ende der sechziger Jahre ihren Höhepunkt erlebte, richtete sich auf eine andere Besetzung der hochschulinternen Entscheidungsgremien: Die Studentenvertreter forderten, daß diese Gremien zu je einem Drittel aus Professoren, Assistenten und Studenten zusammengesetzt sein sollten, ohne daß es Einschränkungen der Stimmberechtigung einer Gruppe bei irgendwelchen Entscheidungen geben sollte, z.B. der Studenten bei Berufungs- und Prüfungsangelegenheiten. Manche deutsche Hochschulgesetze haben diese Forderung als Vorschrift kodifiziert; im Jahre 1973 hat das Bundesverfassungsgericht jedoch entschieden, daß die Professoren auf Lebenszeit, für die es gleichzeitig noch Qualitätsstandards definierte, bei Berufungs-, Forschungs- und Lehrgelegenheiten in den Entscheidungsgremien die Mehrheit haben müssen; die übrigen Gruppen hätten jedoch ebenfalls vertreten zu sein. Mehr oder weniger zögernd haben die Länder ihre Hochschulgesetze dieser Entscheidung des Bundesverfassungsgerichtes angepaßt, in einigen Ländern steht dies noch aus.

Eng verbunden mit dem Bestreben, die Zusammensetzung der Entscheidungsgremien zu ändern, war das andere, die Habilitation als Voraussetzung für die Berufung zum Professor abzuschaffen: beide dienten dem Zweck, die Vorherrschaft der Professoren zu brechen. Formal ist die Habilitation in allen deutschen Ländern heute keine notwendige Voraussetzung der Berufung zum Professor mehr. Anfang der siebziger Jahre sind auch sehr viele Lehrkräfte ohne Habilitation zu Professoren ernannt worden, gegenwärtig scheint ihr Wert jedoch wieder zu steigen.

Die geschilderten Änderungen der Lehrkörperstruktur und der Entscheidungsgremien (es gibt noch weitere, auf deren Darstellung ich jedoch verzichte) scheinen auf den ersten Blick nicht besonders schwerwiegend zu sein, aber sie haben dennoch die innere Situation an vielen deutschen Hochschulen völlig verändert, weil sie mit dem Aufkommen einer neuen Orthodoxie zusammentrafen: viele der Studenten und Assistenten, die in die Entscheidungsgremien eintraten, waren in ihren politischen Überzeugungen weit links von den bereits vorhandenen Professoren angesiedelt, soweit sie nicht sogar gläubige Marxisten irgendeiner Observanz (westlicher, Moskauer oder angeblich Pekinger Richtung) waren. Wegen der unvereinbaren Grundüberzeugungen brach an vielen Universitäten ein erbitterter Machtkampf in den Gremien aus, der, gleichgültig, wie er ausgegangen ist, viel Arbeitskraft absorbiert hat. Wo die Linken die Oberhand gewannen, haben sie in der Regel die Abschaffung der Habilitation benutzt, um Gesinnungsfreunde – welche selten habilitiert waren – auf Professorenstellen zu berufen und dadurch ihre Stellung zu festigen. Natürlich war dies in großem Stil nur möglich, wenn die zuständigen Länderminister solche Bestrebungen unterstützten und wenn gleichzeitig in den einzelnen Fachbereichen entweder Widerstand vom bereits vorhandenen Personal, aus welchen Gründen auch immer, nicht geleistet oder dieser Widerstand überwunden wurde.

Das gegenwärtige Bild ist nicht einheitlich: es gibt Hochschulen, an denen die neue Orthodoxie kaum Fuß gefaßt hat; es gibt Universitäten, an denen einige Fachbereiche in den Händen der Linken sind; es gibt wahrscheinlich nur eine Universität, an der durchgängig die Linken die Macht haben (Bremen). Doch dies ist auch für einen Deutschen, wenn er nicht Mitglied der betreffenden Hochschule ist, schwer zu durchschauen, so daß die hier gegebene Skizze eher Gerüchte als Tatsachen widergibt.

Das folgende jedoch ist nicht nur Gerücht, sondern Tatsache: der Streit zwischen den verschiedenen Gruppen, der fast überall ausgebrochen ist, als die Entscheidungsgremien in ihrer Zusammensetzung verändert wurden, hat eine Kraft auf den Plan gerufen, die keine der Gruppen haben wollte und die seit den Humboldtschen Reformen nur eine schwache Position in den Universitäten hatte: die Ministerialbürokratie. Sie hatte als einzige die Macht, die ausgebrochenen Streitigkeiten zu schlichten. Diese Machtposition hat sie seitdem nicht wieder verlassen. Es entbehrt nicht der Ironie, daß der Ruf der Studenten nach mehr Demokratie in den Hochschulen die tatsächliche Entscheidungsbefugnis einer Institution zugewiesen hat, die dazu tendiert, allen Hochschulangehörigen minimale Mitspracherechte einzuräumen und die zudem den Anforderungen des Wissenschaftsbetriebes fremd gegenübersteht.

III.c. Die Änderung der Studieninhalte. Die Studieninhalte der "alten", von Humboldt geprägten Universität, befanden sich, weil sie wenig normiert waren, in einem dauernden, wenn auch langsamen Wandel; die letzte Entscheidung über sie hatten, wie bereits angedeutet, die Professoren. Zunehmend wurde gegen diese Studieninhalte, sehr vernehmlich etwa seit dem Beginn der sechziger Jahre der Vorwurf erhoben, sie richteten sich allein an den Standards der jeweiligen Wissenschaften, aber nicht an den Anforderungen der Berufe aus, für die sie ihre Studenten vorgeblich vorbereiteten. Deshalb sollten die Lehrinhalte gemäß den Anforderungen großer Tätigkeitsfelder reformiert werden. Bei den Gesetzgebern schwand (oder war von vornherein gar nicht vorhanden) der Glaube, daß die Wissenschaft aus eigener Kraft imstande sei, eine solche Reform vorzunehmen. In Nordrhein-Westfalen, dem größten Bundesland mit den meisten Hochschulen, wurde deshalb per Gesetz ein Verfahren etabliert, das den Wissenschaftsminister ermächtigt, die Vorschläge von Studienreformkommissionen, die von ihm selber eingesetzt wurden, allen betreffenden Fächern als verbindlich vorzuschreiben. Das ist bisher noch nicht geschehen, weil die Kommissionen erst ihre Arbeit aufnehmen; ob das Verfahren praktikabel ist, muß man auf Grund der Erfahrungen, die mit autoritär vorgeschriebenen Curricula (etwa an den allgemeinbildenden Schulen der USA) gemacht wurden, bezweifeln; der Versuch jedenfalls paßt sehr gut in die oben geschilderte Tendenz der Ministerialbürokratie, die Macht an den Hochschulen zu übernehmen und auszuüben. Andererseits kann man natürlich hoffen, daß die Drohung mit der vorgeschriebenen Studienreform deren hochschulinternen Fortgang, dessen Notwendigkeit von niemand bestritten wird, beschleunigt.

Neben den staatlichen Versuchen der Studienreform gehen natürlich wie bisher die der einzelnen Fachbereiche und einzelner Lehrender weiter. Nur einer dieser Versuche, der sich auf viele, wenn nicht alle wissenschaftlichen Fächer erstreckt, soll hier erwähnt werden, nicht, weil er meiner Meinung nach besonders zukunftsträchtig, sondern weil er besonders gefährlich ist: der Versuch, alle Lehrgegenstande marxistisch umzuformen. Die neue Orthodoxie mußte nach ihrem Selbstverständnis diesen Versuch starten, er ist mindestens überall da unternommen worden, wo sie die Lehrkörperstruktur merklich beeinflußt hat. Nun bin ich (als Ökonom) selbstverständlich inkompetent, diese Versuche in jedem Fach (etwa in Germanistik) im einzelnen zu beurteilen, es scheint mir aber, daß sie eine gemeinsame Eigenschaft haben, die sie letzlich zu einer Gefahr für den wissenschaftlichen Fortschritt machen: die jeder Orthodoxie eigene Intoleranz gegenüber abweichenden Meinungen. Sie hat zu vielen Krawallen an den westdeutschen Hochschulen und manchmal auch zum Zusammenbruch von Forschung und Lehre geführt; bei ihrer Beurteilung sollte man aber nicht übersehen, daß diese Vorkommnisse insgesamt doch relative selten sind.

III.d. Die Änderung der Struktur des Hochschulsektors.

insbesondere durch Errichtung von Gesamthochschulen. Der Hochschulsektor in der Bundesrepublik Deutschland ist bis heute noch durch das Nebeneinander der wissenschaftlichen Hochschulen und der Fachhochschulen gekennzeichnet (die wissenschaftlichen Hochschulen sind dadurch einander angenähert worden, daß die Pädagogischen Hochschulen in diesen Rang erhoben, in manchen Ländern in die Universitäten als eigener Fachbereich aufgenommen wurden; daß die Technischen Hochschulen um traditionelle Universitätsfächer vermehrt wurden, daß zumindest eine neugegründete traditionelle Universität – Dortmund – auch technische Fachbereiche erhielt).

In den sechziger Jahren wurde zum ersten Mal der Vorschlag unterbreitet, Universität und Fachhochschulen zu einer "integrierten Gesamthoschschule" zusammenzufassen, ohne das Spezifische der beiden Institutionen zu zerstören. Zweck dieser Vereinigung sollte es sein, den Studenten ein differenziertes Angebot zu machen, aus dem sie nach ihren Interessen und Fähigkeiten auswählen könnten. Oder anders ausgedrückt: diejenigen Studenten, die das Abitur nicht gemacht hatten, aber die Fähigkeiten zum Universitätsstudium besitzen, sollten ohne zeitraubende und unnötige Umwege zur Universität kommen können; andererseits, aber genau so wichtig, sollten die Abiturienten ohne Prestigeverlust eine Stufe im Ausbildungsniveau herabsteigen können, wenn sie die Anforderungen eines Universitätsstudiums nicht erfüllen (daran knüpft sich die Hoffnung, die Zahl der Studienabbrüche zu vermindern, die enorme volkswirtschaftliche Verluste und häufig gravierende persönliche Katastrophen verursachen). Insgesamt erscheint mir die Gesamthoschschule als eine der besten Möglichkeiten, Durchlässigkeit im tertiären Bildungsbereich zu verwirklichen und gleichzeitig den Studenten ein differenziertes Lehrangebot zu machen, das ihrer Lernfähigkeit angepaßt ist und diese so weit wie möglich erweitert; mit anderen Worten: Forderungen zu realisieren, die mit Recht an jede Bildungspolitik gestellt werden.

In der Bundesrepublik Deutschland hat das Land Nordrhein-Westfalen fünf Gesamthochschulen gegründet, das Land Hessen eine, indem sie vorhandene Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen zusammenfaßten und gleichzeitig Universitätspersonal an die neugegründeten Institutionen beriefen, das zusätzliche universitäre Studiengänge aufbauen sollte. Durch die Neugründung hat man sehr geschickt den zu erwartenden Widerstand der traditionellen Universitäten gegen ihre Einbringung in eine nicht erprobte Gesamthochschule umgangen und dieser dadurch die Möglichkeit verschafft, sich frei von solchen Querelen zu bewähren.

Ist dies gelungen? Da ich selbst an einer integrierten Gesamthochschule arbeite, berichte ich im folgenden über einige Erfahrungen.

Wenn das skizzierte Modell einer integrierten und differenzierten Gesamthochschule funktionieren soll, darf auf dem Arbeitsmarkt keine starre Verbindung zwischen dem Niveau der abgeschlossenen Ausbildung und dem Niveau der Stellen bestehen, auf denen ein Anfänger seinen Berufsweg beginnt. Dies ist jedoch beim größten Arbeitgeber in der Bundesrepublik Deutschland, dem öffentlichen Dienst, der Fall: in den höheren Dienst kommen als Berufsanfänger nur Bewerber mit abgeschlossener wissenschaftlicher Ausbildung; in den gehobenen Dienst nur Berufsanfänger mit Hochschulreife oder abgeschlossener Fachhochschulausbildung; in den mittleren Dienst nur Bewerber mit mittlerer Reife (Abschluß der Sekundarstufe I). Wer einmal in eine Laufbahngruppe eingestuft ist, kann nur schwer in die nächst höhere aufsteigen. Leider scheint sich die Privatwirtschaft diesem Brauch trotz aller gegenteiligen Versicherungen immer mehr anzupassen, statt die Bewerber auf ihre individuellen Fähigkeiten zu prüfen, ihnen nach diesen Fähigkeiten, ohne Rücksicht auf ihre formale Ausbildung, eine Anfangstelle zu geben und die Karriere nicht an bereits beim Eintritt festgelegten Laufbahngrenzen enden zu lassen.

Die Überbewertung der formalen Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt muß die Studenten und Schüler dazu veranlassen, einen möglichst hohen formalen Abschluß anzustreben, ohne Rücksicht darauf, ob die angebotenen Lernprozesse ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen. So verhalten sich die Studenten denn auch. Für die Idee einer differenzierten und integrierten Gesamthochschule wird diese Tendenz zu einer tödlichen Gefahr, weil sie den Fachhochschulbereich der Gesamthochschulen auszutrocknen droht.

Quintessenz: Bildungsreform kann man nicht ohne Reformen des Arbeitsmarktes bewirken. Die große Chance, daß in der Bundesrepublik Deutschland eine Institution das Bildungswesen trägt und einen bedeutenden Teil des Arbeitsmarktes bestimmt, ist bis heute vertan: die rechte Hand (die Innenminister) wirft um, was die linke (die Kultus- und Wissenschaftsminister) aufgebaut hat. Da jedoch der öffentliche Dienst in der Bundesrepublik zunehmend unter Reformdruck gerät, kann man hoffen, daß er die starre Koppelung von Ausbildungsniveau und Anfangsposition aufgeben wird.

Das skizzierte Modell einer integrierten und differenzierten Gesamthochschule kann aber auch nur funktionieren, abgesehen von den Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, wenn im Inneren der Gesamthochschule für Differenzierung und Integrierung gesorgt ist – eine selbstverständliche und [illegible] Bedingung. Die Differenzierung wäre dadurch zu erreichen, daß die beiden, in eine neue Einheit integrierten Teile – Fachhochschule und Universität – ihre Identität behalten. Dies würde unter anderem bedeuten, daß in einer integrierten Gesamthochschule auch im selben Fach (etwa Wirtschaftswissenschaften) ein Universitätscurriculum und ein Fachhochschulcurriculum bestünden und daß jedem Curriculum ein Lehrkörper zugeordnet wäre, der für sein Curriculum und dessen Angelegenheiten zuständig ist.

Die Integration wäre dadurch zu erreichen, daß zwischen den beiden Curricula eines Faches den Studenten vielfältige Übergangsmöglichkeiten nach ihren Fähigkeiten und Interessen angeboten würden; die Einweisung in eines der beiden Curricula bei Studienbeginn sollte nicht nach formalem Bildungsstand (Abitur oder Fachhochschulreife), sondern nach individuellen Fähigkeiten geschehen. Wenn die für ein Fach notwendigen Kenntnisse nicht vorhanden sind, sollte eine Vorbereitungszeit dem Studienbeginn vorgelagert werden. Über diese und andere gemeinsame Angelegenheiten der beiden Institutionen (Nutzung der materiellen Ressourcen etc.) sollten paritätisch besetzte Gremien entscheiden.

In Nordrhein-Westfalen jedoch hat die Ministerialbürokratie den Gesamthochschulen einen anderen Weg verschrieben: alle Studenten in integrierten

Studiengängen sollen ohne Rücksicht auf ihre Vorkenntnisse ein gemeinsames Grundstudium von vier Semestern absolvieren. Wenn die notwendigen Voraussetzungen fehlen, sollen sie nebenher während des Grundstudiums von den Studenten erworben werden. Es ist von vornherein zu vermuten, und die Erfahrung bestätigt das auch, daß diese Einrichtung vor allem denen schadet, denen sie nutzen soll, den Studenten, die nicht das Abitur haben. Denn diese weisen verständlicherweise das größte Defizit in allgemeinen Kenntnissen auf, ihr Grundstudium wird von der Sorge um diese Vorkenntnisse geprägt, für das eigentliche Fachstudium haben sie keine Zeit mehr und können deshalb dessen Anforderungen nicht erfüllen. Die scheinbar totale Durchlässigkeit des Grundstudiums konstituiert schwer zu überwindende neue Barrieren. Nach der Zwischenprüfung können die Studenten entweder das Hauptstudium I mit weiteren zwei Semestern oder das Hauptstudium II mit weiteren vier Semestern, das dem Universitätsstudium gleichgestellt ist, absolvieren (sogenanntes Y-Modell).

Dieses Modell erlaubt kein differenziertes Lehrangebot: wenn es wirklich (jeweils pro Fach natürlich) nur ein Grundstudium mit gleichem Inhalt und gleichem Niveau gibt, dann kann ganz offensichtlich auf die verschiedenen Interessen und Fähigkeiten der Studenten keine Rücksicht genommen werden. Der offiziellen Gleichmacherei bei den Curricula entspricht die Gleichmacherei bei den Lehrkörpern: das Gesamthochschulerrichtungs- und entwicklungsgesetz von Nordrhein-Westfalen sieht als Hochschullehrer mit völlig gleichen Aufgaben sowohl den Lehrkörper der früheren Fachhochschulen wie auch den universitären Lehrkörper an. Da die beiden Gruppen sich jedoch durchaus nicht gleichfühlen, in ihren Lehr- sowie Verwaltungserfahrungen auch real verschieden sind, ist beinahe zwangsläufig ein Standeskrieg zwischen ihnen ausgebrochen, der viele Kräfte bindet und die Gesamthochschulen daran hindert nachzuweisen, daß sie Durchlässigkeit und differenziertes Angebot von Studiengängen besser realisieren könnten als die traditionellen Hochschulformen in der Bundesrepublik Deutschland.

IV. Ausblick. Das Beispiel der integrierten Gesamthochschulen kann für die gesamte Hochschulreform in der Bundesrepublik Deutschland stehen: die Hochschulen haben, ob gezwungener- oder freiwilligermaßen, ist nicht so sehr von Belang, auf Änderungen der Gesellschaft reagiert und ihrerseits diese Änderungen verstärkt, vor allem diejenigen zur größeren Gleichheit der Lebenslagen und der Chancen der heranwachsenden Generation, eine befriedigende Lebensstellung zu erreichen. Im großen und ganzen können die Hochschulreformen als vernünftig und zweckmäßig bezeichnet werden, aber sie sind durchsetzt mit ideologischen Einsprengseln, die das Ziel, die Fortentwicklung der westdeutschen Gesellschaft bei Wahrung ihrer Stabilität zu ermöglichen und zu verstärken, gefährden. Vielleicht sind solche Einsprengsel bei einer derart schnellen Änderung, wie sie die westdeutsche Gesellschaft und ihre Hochschulen zur Zeit erleben, unvermeidlich; vielleicht sind sie sogar ein notwendiges Ferment, das diese Entwicklung in Gang setzt und in Gang hält; viele Beteiligte hoffen, daß die Einsprengsel auf diese Rolle beschränkt bleiben.

SECTION F

SPECIAL AREA TOPICS I: AUSTRIA AND SWITZERLAND

CHAIRMAN: Adolf Hieke — University of Northern Iowa

READERS: Donald Whitnah — University of Northern Iowa
Jürgen Koppensteiner — University of Northern Iowa
Gerald Neumann — Pädagogische Akademie Klagenfurt
Rudolf Künzli — University of Iowa

America and the Occupation of Austria

Donald R. Whitnah — University of Northern Iowa

American concern over postwar Austria began already in 1943 with our signing of the allied Moscow Declaration, which promised Austrian liberation. The ensuing U.S. involvement entailed delicate maneuverings, debates, and frustrations with our Soviet ally. Furthermore, our dealings with the British and French officials produced various irritations before and after the cessation of hostilities in May of 1945. Austria was supposed to be recognized as a liberated country, which had been subjected to Adolf Hitler's rule rather than as a defeated country which ought to be punished; however, the distinction was often lost in the ensuing occupation. The late Charles A. Lindbergh toured Germany and parts of Austria right after the war on a special military assignment. He noted how differently the GIs used the term "liberate" than described by the news media in America. Anything the soldier obtained without money was liberated: cameras, guns, food, art objects, if necessary even raping a woman.[1]

The allies were in agreement on the two-fold goal of demilitarization and denazification of the country, but confusion reigned over the implementation of denazification. Both Germany and Austria wanted to administer their own programs. Harmless air-raid wardens and other workers often suffered the loss of jobs and humiliation while some higher-echelon former Nazis escaped. George F. Kennan and Hugh Gibson, noted American diplomats, visited Austria and lashed out at the U.S. bungling of denazification.[2]

The severing of former Nazi rule also brought forth the cloudy issue of German assets and the requests for the restitution of property. The Russians and the French cared little whether the property in question was held by Germans or Austrians before or after the German Anschluss of March, 1938. Americans scrutinized carefully all such demands. For example, Deputy U.S. Commissioner J. D. Balmer balked at further French requests for assets after the removal of tools, art works, cranes, and oil-refining equipment: "These restitutions will have a catastrophic effect upon the Austrian economy." Balmer particularly disliked . . . "your allegation that my Headquarters favored the Austrian economy over restitution to France."[3] Balmer's office diligently traced the ownership of lathes, busses, transformers, and clothing, among other items, refusing or granting the removal to such claimants as the Italians, Russians, or French. Legal tangles ensued over major corporations, and, undoubtedly, Cold War psychology influenced the setting.

The allies clashed at times over prisoners. Austrian military prisoners fared well in gaining their release from the Americans, but thousands of political prisoners caused American officials more headaches, and there were numerous demands of extradition to other nations. Again, the U.S. occupation element carefully screened all cases and refused extradition to France and the USSR in cases of insufficient evidence.

Displaced persons by the thousands presented a far more serious problem, both to the Austrians and the allies. Soviet repatriation terms lured Eastern DPs aways from American camps in Austria and greatly irritated U.S. Commissioner Mark W. Clark and his successors. Austria had already commenced its role as a refugee haven for Eastern expatriates, a role it has continued to play to the present day. Americans nervously watched once as a Yugoslavian DP magician taunted the Russians about stolen watches before a large theater setting in Vienna by performing the feat of lifting watches from the audience, including one from the pocket of a Soviet general.[4] The U.S. adopted a lenient stance toward the DPs, even though in the late forties our tanks were used on occasion to patrol the troubled camps.

The black market, often laughed off as an inevitable nuisance of war ravages and human inclination to weakness, proved a detriment to Austrian recovery and undoubtedly increased the United States' occupational costs.[5] Cigarettes spoke louder than currency. Austrian police helplessly watched the Soviets aid speculators who imported cigarettes from the U.S. into the eastern zone for resale at huge profits. Another ring mailed cigarettes from the U.S. via Switzerland. A French blackmarketeer, caught by the Austrians for evading 300,000 Schillings in customs duties, was released by the U.S. when it was discovered that his 1,600 cases of liquor were intended for American personnel. A lively business also flourished in antiques and art objects. British and American leaders ran low on newsprint to the U.S.-backed *Wiener Kurier* and the British-supported *Weltpresse* because the black market fed tons of newsprint to the Russians and to a number of new, cheap newspapers. Top U.S. officials allegedly scoffed at genuine enforcement of Austrian and American military rules against the black market, and one American in Vienna claimed to be one of only two persons at the American Embassy who did not indulge in the practice. Several employees of the United Nations Relief and Rehabilitation Administration lost their jobs for engaging in black market activities. The times improved, but even in 1948 a great portion of the Austrian family's food budget went to the black market.

Troublesome as was the black market, the feeding of Austria became the number-one postwar dilemma facing the allies and delaying economic recovery. The shortage of food finally persuaded the Russians to accept the British and American entrance into war-ravaged Vienna in the summer of 1945. The Soviets held the majority of agricultural land but had no intention of feeding the nation and jested that 850 calories per person each day provided sufficient rations. The four allied commanders agreed not to use indigenous Austrian food to supply their occupational personnel. However, the records indicate that both the Soviet and French authorities ignored this promise; the Soviets seized huge additional agricultural lands from Austrians in their eastern zone. U.S. officials responded initially with Army reserve foods to augment the beleagured Viennese diets by an extra 350 calories a day, but the total food ration early in 1946 amounted to only 1,200 calories per day.[6] Sixty percent of the people hospitalized in Vienna suffered from serious nutritional deficiencies. Physicians estimated that 10 percent of the city's population had famine swellings on the arms and legs. The UNRRA subsequently encountered serious difficulties in attempting to maintain a 1,200 calorie ration, a shortcoming deeply resented by General Clark. He was not alone in this scorn of UNRRA. Perrin C. Galpin, a member of the Herbert Hoover Famine Emergency Committee visiting Austria in 1946, considered UNRRA vastly overstaffed. Galpin said, "I am even more appalled at the inferior quality of the personnel . . . It would appear that in personnel recruitment, UNRRA had turned a blank eye to such things as character, background, education, and experience."[7]

General Balmer decided in March of 1947 that Army and State Department food relief ought to be continued, since most Austrians received only 1,300 calories of food each day. Food and other materials from the U.S. had been shipped to Austria, but portions of many consignments were missing upon arrival; usually the lost food had been taken by American authorities for distribution in Germany. Balmer got the Austrian shipments routed through Trieste, and the shortages ended. He constantly prodded Austria to increase her own food production while benevolently making up the continual deficits in Austrian harvests with American shipments. The arrival of food under the famous Marshall Plan, beginning in 1948, saved the day for the Austrians. No one disputes the miracle of this undertaking, which eventually raised the food intake to over 2,000 calories a day.[8]

Food problems took a great deal of the Americans' time and effort; other commodities were also scarce. The Soviets held the oil producing regions of the country and refused to deliver the agreed-to allotments of petroleum goods to Vienna and the western allied zones. The Russians could not be blamed for all other shortages, e.g., in coke, coal, tires, medical supplies, construction materials, and electrical power. However, the Austrians contended that the USSR seized approximately 20 percent of both her agricultural and industrial production; they also charged the Soviets with having kidnapped some 135,000 men and women from Austria.

Serious immediate efforts on the part of Americans to foster a planned economic recovery in Austria following World War II appeared to lose priority to the crucial, day-to-day issues of allied rivalries, restitution, denazification, refugees, and food shortages. General L. D. Flory reported a bleak outlook from Vienna as he led the initial U.S. mission into the city during June of 1945: Vienna was a ghost town; Russian troops shoveled a pile of telephones into a truck and loaded stolen park benches onto railroad cars. Meanwhile, the Austrians, with Russian support, organized a provisional government, headed by Dr. Karl Renner, and sought the recognition of the western allies, planned the initial steps toward economic recovery and promised free elections by autumn. Finally, in November of 1945, the Americans persuaded the Soviets to join the other allies in one of the most important planning efforts, the separation of Austria's monetary circulation from that of Germany's by the converting of *Reichsmarks* into Allied Military Schillings. The Austrians pursued a cautious fiscal policy, which included the retention of wage-price-rationing controls instigated during the German occupation. Under the New Control Agreement of June, 1946, the allies practically abdicated further manipulation of prices and wages in Austria. September 16, 1946, was designated as "Conversion Day" (C-Day), introducing scrip for U.S. spending throughout Europe, much to the surprise of American soldiers and civilians. As for the Austrians, one of their most significant moves lay in the decision to seek the nationalization of key industries, mainly in an effort to combat the Soviet hold on the economy in the eastern sector. Austria also continued successfully to revise her currency and wage-price laws to combat inflation.[9] Several of the leading participants in the U.S. occupation have asserted that, although the four allied doctors were present, Austria, the patient, cured itself through sound economic planning. This is not a contradiction of terms, rather it is the realization that U.S. economic aid saved Austria immediately while the credit belongs to the Austrian leadership for the long-run planning and stabilization of the economy.

A careful scrutiny of the American occupation reveals the fact that U.S. leaders stationed in Austria possessed a great degree of optimism toward Austria's potential for recovery. Convincing their superiors in Washington, D.C., was a different matter. In 1946 Acting Secretary of State Dean Acheson wondered if Austria would ever develop a realistic plan of reconstruction. But J. G. Erhardt, our political adviser in Vienna, strongly protested to Acheson that the Austrians had been ravaged by the loss of raw materials, bewildered by four allies, literally overwhelmed by countless requests for statistical reports, and at the same time were losing civil servants to denazification and other demands. Erhardt concluded, "Finally, the Department will not overlook the profound effect of hunger, which has become critical in Austria in recent months, upon the vitality of governmental officials and employees as well as the population in general."[10] Dr. Eleanor Dulles, an economic official for the U.S. in Vienna, reported also in 1946 her inability to convince former President Hoover of pending Austrian success as he saw the spindly-legged children and one-fourth of the city destroyed. Hoover and his associates returned to Vienna in February of 1947, noting skepticism but vast improvement, especially in the optimism of the Austrians. Gibson pointed out that Vienna was the first place they visited in which they found a sense of humor. Dr. Dulles held the view that the Austrians "worked like dogs" for their own recovery and by 1947 had advanced faster than the Germans. She attributed this belief to their vigor in addition to the important factor that Austria, unlike Germany, had been able to inaugurate a viable national government throughout all four occupation zones.

American military and civilian leaders from the outset went that extra mile to boost Austrian morale and restore the economy. General Flory recalled the praise he received for restoring the heating facilities in certain public buildings, for opening the Theater an der Wien, and for resuming the opera in temporary quarters with the presentation of "Fidelio," Josef Krips conducting. Flory also brought the popular Greta Garbo movies to Austrians. Flory was elated over obtaining scarce items, e.g., 5,000 baby-bottle nipples, and another instance when the Czechs sold Austria finished glass for chemicals.[11] Another helpful American, Deputy Commissioner Balmer, served in Vienna during 1947-1949. He established a cordial relationship with Chancellor Leopold Figl and other top Austrians. Balmer's statesmanship in food relief has already been discussed. General Clark supported the performance of several musical events in Salzburg already in 1945, although the famed Salzburg Festival was not fully revived until the next summer with extra food rations for the hundreds of persons involved.

Colonel Eberhard Deutsch of New Orleans played a significant role in establishing the Austrian postwar legal system. Deutsch, an expert in civil law, found it difficult to locate enough judges; those jurists of pre-1938 times were now often too old, and the younger ones had been trained by the Nazis.[12] Americans watched the Austrian courts for embarrassing proceedings. In 1948, one such encounter involved an alleged case of armed assault between an MP and one Austrian policeman. Banishment from the country of DPs by Austrian judges irritated the Americans as did the situation in which Austrian officials turned over a prisoner from the American zone to the Russians without previous clearance from the American High Commissioner.

Ware Adams, a career diplomat with pre-Anschluss experience at the U.S. Embassy in Berlin, capably assisted Erhardt with political questions and helped gain the veto-in-reverse in 1946, whereby only the veto by all four allies would nullify most types of Austrian legislation. Austrian-born Albert Loewy had emigrated to the United States, only to be drafted into our army and return to serve in the American occupation as a valuable liaison between Americans and Austrians. Dr. Loewy remained in Vienna after the end of the occupation. Numerous other Americans performed valuable services in the occupation, but the above examples are representative of this conscientious U.S. involvement.

How well Americans succeeded in the occupation could be measured at least in part by Austrians' reactions toward their friendly intruders. Certainly the Austrians did not relish the notion of a four-power occupation. Karl Gruber, who later became foreign minister and ambassador to the U.S., reflected upon very trying early adjustments to the brief American excursion in Tyrol during May-July, 1945.[13] Lukas Beroldingen, governor of Lower Austria until 1949, stated, "What do you expect from occupation powers?"[14] He quickly added that the Americans were the most *großzügig*. Edgar Loewenstein, who labored on Austrian legal problems during the occupation, recalled that the greatest problem then with several of his American counterparts was the question of to whom several of the large Austrian estates belonged rather than graver issues.[15] President Renner complained bitterly to Clark as utterly false a *Stars and Stripes* reporter's inference that most Austrians in Vienna assisted the Germans in defending the city against Russian liberation.[16] The late Dr. Ludwig Kleinwaechter, veteran of many years of pre-1938 service in the U.S., now returned to Washington as Austrian minister after the war. In 1946 he despaired about the lack of genuine American interest over Austria's attempts to regain South Tyrol from Italy as well as the rehabilitation of Austria.[17]

Hoover's subordinates found in 1947 a variety of reactions to the occupation. Julius Deutsch, an author and Social Democrat who left Vienna in 1934, now expressed bitterness over allied censorship and the inability to obtain salt in Vienna though Austria produced an abundance of this commodity.[18] Dr. Leopold Husinsky, editor-in-chief of *Das Kleine Volksblatt*, organ of Chancellor Figl's People's Party, joined Deutsch in that belief that the 450-500,000 DPs, including many Nazis in their midst, presented great economic and political risks. Oscar Pollack, who spent the war years in England and now edited the Socialist paper *Arbeiterzeitung*, believed that the Americans concentrated too much on the little Nazis. Those persons interviewed reminded the Hoover group that most of the current Austrian governmental leaders could be trusted, in fact, they had been detained in Nazi concentration camps or fled elsewhere for the war's duration. Austria had just endured its grimmest of winters in addition to paying 30 percent of the national budget toward sustaining the allied occupation costs. Moreover, Erhardt reported that the Austrians repeatedly expressed fears over the Soviet-led propaganda to the effect that the Americans would allow the partition of Austria between East and West.

Austrian reactions to the American occupation included what should be considered normal complaints from any occupied nation. Americans did not alleviate the situation when they purchased scarce materials intended for Austrians. The housing shortage persisted. Austrians found it extremely difficult to revive tourism, the number-one national industry, because the allies retained many hotels' and rest facilities. Furthermore, no commercial air service existed for the Austrians or tourists who had to gain the permission of each allied commander to fly through his zone. The Russians denied the resumption of commercial aviation in Austria.

Minor controversies arose over the questions of traffic signs and highway speed limits. Happily for the Austrians, the U.S. MPs abandoned their earlier policy of conducting follow-up investigations of Austrians from tips given by Austrian police. They decided to intervene only if Americans were involved. The inconveniences worked both ways. Once Chancellor Figl was illegally detained by the MPs. In contrast to their fears of Russian misdeeds, the Austrians could usually expect fair treatment from the U.S. authorities. Russian warnings to the Austrian press against attributing crime to Soviet forces led the reporters to write, "Uniformed soldiers of an unknown country. . ."[19] Unfortunately, several Austrian criminals confused the situation by wearing uniforms stolen from either the Russians or the Americans.

It is easy to exaggerate the Austrian complaints in forming an accurate perspective of the occupation. Any nation's citizens would be expected to loathe such an intrusion. However, the Austrians were realistic enough to understand the alternatives–economic chaos and the establishment of a puppet regime controlled by Moscow.

America protected Austria and provided the economic aid for survival; the Austrians are thankful. They revered Clark and regretted his departure. They similarly and consistently among all echelons praised Generals Flory and Balmer for their steadfast assistance. President Renner, Chancellor Figl, and several cabinet ministers expressed their heartfelt appreciation to the dedication and support of the American military and civilian leaders. Austrians remembered Colonel Deutsch and bestowed on him the Gold Badge of Merit. It is by no means stretching a point to assert that genuine Austro-American friendship existed during the occupation. Journalist Robert A. Bauer, who worked for Chancellor Kurt Schuschnigg, fled Austria in 1938, and later joined the U.S. Information Service, explained the inevitable reason. The common goals produced the friendship: (1) Persuade the Soviets to allow a Treaty ending the occupation, (2) Let Austria be free and democratic, and (3) Rebuild Austria.[20]

It is impossible to discern just how much credit is due the Americans for helping Austria gain the State Treaty in 1955. Our decision late in the war to join the occupation, after President Franklin D. Roosevelt overcame his original reluctance, went far in providing the Austrians the opportunity to guide their eventual destiny. Our economic support and repeated diplomatic efforts before the Allied Council on Austria and Council for Foreign Ministers promoted the concept of an early treaty. It appeared in June of 1949 at Paris that the Russians would accept a treaty, and the late Philip Mosely, veteran U.S. negotiator on Austrian affairs, predicted an early accord.[21] Nevertheless, frictions in Korea and Berlin apparently convinced the Soviets to change their minds about Austria. The next six years in Austria were an anti-climax; the Russians suddenly agreed to sign the State Treaty in 1955. Mosely called it the diplomacy of exhaustion.[22] But Sweden's ambassador to Austria claimed that a high Soviet official told him, "Only now do we understand that we already conclusively lost Austria by the election of November, 1945."[23] Expecting 25 percent of the vote, the Communists garnered only 5 percent. The Austrians were too tough and too alert to be dominated by the Soviets.

Americans played no small part in stimulating Austria to achieve a complete about-face by 1955. Granted, the behavior of the Russians during the occupation also spurred the Austrians to survive. The resulting economic and political viability of the Second Republic contrasted sharply with the instable governments of 1919-1938.[24] The new order featured democracy, industrialization, consumer affluence, revitalization of tourism, and the nurturing of the arts so important in the preservation of Austria's glowing past. Austria paid the price of diplomatic and military neutrality in 1955 to gain the State Treaty ending the occupation. Two decades later, it appears that the decision was a bargain, one of the leading successes of the dismal period of our recent history known as the Cold War.

Notes

[1] Charles A. Lindbergh, *The Wartime Journals of Charles A. Lindbergh* (New York, 1970), p. 953.

[2] George F. Kennan, *Memoirs, 1925-1950* (Boston, 1967, pp. 434-435; Hugh Gibson, MS, Notes compiled on 1947 Food Mission with Herbert Hoover, pp. 3-4, copies in Hoover Presidential Library, West Branch, Iowa; Interview with Dr. Albert Loewy, Neumarkt on Wallersee, Austria, August 19, 1970.

[3] Brigadier General J. D. Balmer to General P.R.P. Cherriere, January 6, 1948, Papers of General Balmer.

[4] Andy Logan, "Letter from Vienna," *New Yorker*, vol. 24, November 20, 1948, p. 76.

[5] Balmer to Major General Daniel Noce, Chief, CAD, DA, Washington, D.C., March 2, 1948, Balmer Papers; Interviews with Dr. Eleanor Dulles, Washington, D.C., October 30, 1969, April 30, 1971.

[6] General Mark W. Clark to Joint Chiefs of Staff, 94.619 WDSCA, May 17, 1946; General O. P. Echols to Asst. Sec. of War, June 3, 1946.

[7] Perrin Galpin, Report of April 15, 1946, Famine Emergency Relief Committee, World Mission, General File, Herbert Hoover Presidential Library, West Branch.

[8] Karl Stadler, *Austria* (New York, 1971), pp. 280-281.

[9] "Austrian Currency Reform and Wage-Price Stabilization," *Monthly Labor Review*, vol. 67, July, 1948, pp. 45-47.

[10] John Erhardt to Secretary of State, June 3, 1946, in *Foreign Relations of the United States*, 1946, vol. 5, pp. 345-348.

[11] Interviews with General L. D. Flory, December 29, 1969 and Professor Dr. Erna Patzelt, Vienna, August 6, 1970.

[12] Interview with Colonel Eberhard Deutsch, December 30, 1972, New Orleans.

[13] Karl Gruber, *Between Liberation and Liberty*, (New York, 1955), pp. 15-24.

[14] Interview with Lukas Beroldingen, August 31, 1972, Foreign Office, Vienna.

[15] Interview with Edgar Loebenstein, August 31, 1972, Chancellery, Vienna.

[16] President Karl Renner to General Clark, April 17, 1946, Clark Papers, The Citadel, Charleston, S. C.

[17] Memorandum by Dr. Ludwig Kleinwaechter to Secretary of State, April 12, 1946, in *Foreign Relations*, 1946, pp. 328-329.

[18] L. P. Lochner, Austria: Statistical Information, Hoover Famine Emergency Mission, February 13, 1947, Herbert Hoover Presidential Library, West Branch.

[19] Interview with Dr. Wilhelm Schlag, Ministry of Education, Vienna, August 5, 1970; Colonel T. E. Lewis to General Clark, July 18, 1946, Clark Papers, The Citadel.

[20] Interview with Robert A. Bauer, Director, U.S. Foreign Press Center, Washington, D.C., March 30, 1971.

[21] Philip E. Mosely, *The Kremlin and World Politics: Studies in Soviet Policy and Action* (New York, 1960), pp. 272-273.

[22] Mosely, *The Kremlin and World Politics*, p. 288.

[23] Sven Allard, *Russia and the Austrian State Treaty: A Case Study of Soviet Policy in Europe* (University Park, Pa., 1970), pp. 98-101.

[24] William T. Bluhm, *Building an Austrian Nation: The Political Integration of a Western State* (New Haven, 1973), pp. 82-87, 94-128; Elisabeth Barker, *Austria, 1918-1972* (Coral Gables, 1973), p. 199.

The Image of Austria in American News Magazines

Jürgen Koppensteiner

University of Northern Iowa

Austria has, in the last thirty years, never received much coverage in the American mass media. It is virtually non-existent on TV and radio news programs and in newspapers, and it is treated by American news magazines with what could at best be called benign neglect. In no way could Austria compete with countries of similar size or population such as Vietnam, Cambodia or Cyprus. Now, this is not altogether bad because it reflects the fact that, since 1945, Austria, which between 1919 and 1938 went through a series of traumatic internal conflicts, has become a stabilizing factor in Europe and as such has been allowed to play an important role as a peacekeeper on the boundary between the two great power blocs. So Austria has become the "thriving Neutral," and eventually, whether the Austrians like it or not, the *gemütlich* Disneyland of Europe, where, at least from the point of view of American newspeople, nothing particularly newsworthy happens. Reporters are assigned to this quaint country, approximately the same size as Maine, only once in a great while and then they write their little stories for the folks back home about Austria's happy, always *gemütlich* and increasingly yet somewhat miraculously prosperous seven million citizens. This benign neglect, however, does have its drawbacks. Not only is Austria notoriously confused with Australia, but also the image of Austria in this country is slightly distorted. Doesn't the following quotation speak for itself? "This world of swoop and dazzle, of wedelers and glowing winecellars, this vibrance tempered by Gemütlichkeit – this is the Austria of today."[1] This sentence taken from a recent story on Austria is no less frivolous than the magazine in which it appeared. While it might help lure tourists into the country, it creates the illusion that Austria is a perpetual Fest where people devour huge amounts of *Sachertorte* with whipped cream and imbibe even la.ger quantities of tasty *Heurigen* if they don't happen to dance one of the insistent waltzes or are on the way to an opera gala.

No doubt, this image of Austria is pleasant, yet the constant allusions to *Gemütlichkeit* and *Sachertorte* tend to gloss over the fact that all this is only a facade. Austria is more than delicate Viennese pastry shops, glittering cafes and rococo angels. The "Sound of Music Image" is, at best, the Austria of tourism, not quite the real thing, however.

Now, what are the topics that have been discussed in American news magazines in the past thirty years? Can we detect any trends?

The first discovery we are going to make is that Austria definitely got more coverage when it was occupied by the four Allies, and as time proceeds, we find fewer and fewer stories on Austria. Secondly, it won't take us long to notice that most of the stories on Austria that appeared during the first ten years after the war are not so much concerned with Austria itself but more with the occupation powers and their behavior or lack of it, if you will. Also, we shouldn't be surprised to find that the Russians get the lion's share of all stories. We should not forget that these were the years of the cold war.

One surprising aspect that we can detect as early as 1945 and 1946 is that a large number of American news magazines are quite critical of U.S. policy toward Austria. There is a great deal of self-criticism and, with very few exceptions, a considerable amount of sympathy for Austria and the Austrian people.

"The American failure to declare a clear policy in line with previous propaganda was a severe blow to the hope of anti-Nazi elements and also to our prestige with the general population," writes Edward Mosk as early as November, 1945, in *The New Republic.*[2] He accuses the U.S. government of indecision and failure to make proper use of anti-Nazis in dealing with local problems and he advocates giving the Austrian government adequate responsibility. Calling the division of Austria into four zones an absurdity, he concludes his article with a rather sarcastic statement attributed to an unnamed Austrian official: "The trouble with the Americans is that those with understanding have no authority and those with authority have no understanding."[3] John W. Vandercook, of *Harper's Magazine*, expresses a similar sentiment remarking that Europeans "mortally fear" the American mood of belligerence and would like to be more sure that Americans knew what they were doing.[4] His advice to the four occupation powers is to get out of Austria but he is also a realist: "The four occupying powers are like four suspicion-racked antagonists all with an awkward grip on the same hand grenade. Each is afraid to let go lest one of the others throw it."[5]

In another article, *Harper's Magazine* quotes the Austrian President Karl Renner, who once compared Austria to a child that had fallen out of a window. "Four adults rush to save him, but in their haste to get there first, the child gets trampled."[6] Consequently, Austria becomes the "liberated problem child" or the "headstrong child with an indecisive governess." "Despite previous illness, the child wants to go out and play ball with the other kids. The governess is afraid that her protege may be picked upon by the local bully, have a case of tantrums if the teammates play too rough, or die of heart attack while sliding into second base. While the governess ponders, the child daily becomes a more complex problem."[7]

Well, Austria was neither picked upon by the local bully nor did she die of a heart attack, but we cannot help but admire the frankness and self-critical attitude of American news commentators, who concede that Americans, while providing various types of economic assistance, were not always helpful in the progress of restoring democracy in Austria. Henry C. Fleischer and Dyno Lowenstein, reporting for *Harper's*, point out some of what they consider the major deficiencies of military government in Austria: the insufficiency of trained personnel to administer the American supervisory machine, the ravages of speedy deployment, the replacement of trained officers by men with fewer points or even less background or aptitude for the job – and worst of all – stupidity or indifference. "Too often, the writers had opportunity to see American officers hounding or ignoring representatives of the democratic political organizations, yet acting as easy-mark suckers for suspicious gentlemen with a fluent knowledge of English, or for attractive young ladies wasting considerably less love for the democratic ideal than for the handiest available officer possessing abundant supplies of K-Rations and cognac."[8]

Now, these are serious accusations and it is up to the historians to prove or refute them. ". . . we have made pitifully small strides toward helping to integrate the people into a decent society,"[9] the previous article concludes, but ". . . compared to our wartime pledges, the contributions of the occupying powers have been meager."[10]

There are quite a number of articles even more critical of the administration and none is more outspoken than an essay entitled "The Austrian Tragedy" in the *Catholic World*.

> "But nothing is done. Every American attempt to establish direct communication or to send relief of any kind into Austria is put off or sabotaged by henchmen of the Administration. Every voice raised tentatively in Austria's behalf is promptly stilled by polite evasion, bribery, blackmail or coercion."[11]

The author of "The Austrian Tragedy," George Francis Barry, bluntly accuses American politicians of being ignorant. "As a matter of fact," he writes, "beyond Strauss waltzes, fashions and travel detail, Americans know little of Austria, and almost nothing of her decisive role in European history."[12] The article concludes on a rather disillusioning note: "Whatever the outcome, it is a very sad thing for Americans, most of whom, in their souls, probably wish Austria well, to know that their government has contributed so little to her survival."[13]

Whether these allegations be true or not, they didn't bother the average Austrian if we believe some other U.S. news stories about the postwar years. "Americans! It is good to see you back. We've missed your good coffee and candy and cigarets . ." exclaimed a "smartly dressed" Austrian woman according to *Time* magazine.[14] A sixty-eight-year-old farmer is even thankful to the Americans for having bombed the area where he lives. Bomb craters make good spots to store manure, he explains enthusiastically to some reporters. "I never had time to dig a hole deep enough until you fellows did the job for me in a couple of minutes."[15]

"The Austrians," we learn in another story in *Time* magazine, "like the Americans well enough. Viennese, who have good-naturedly renamed jeeps *Schlampenschlepper* (hussy buggies), fraternize with zest. But Austrians live in an old, proud civilization, still sprinkled with feudal glitter; while they fear that Russia might smash it completely, they are not so sure that the Americans, with their strange, casual-tough ways, might not harm it too. They would like to get rid of all occupiers, Eastern and Western alike."[16]

So, while many U.S. correspondents in Austria were quite angry at their government, they had to admit that, despite all problems, Austrians and American troops were getting along pretty well.

One topic, of course, was most rewarding, and that was how much disliked the Russians were and how well the Austrians could handle them. There are numerous stories on how Austrians, by successfully outguessing and outmaneuvering the Russians, infuriated them. In 1948, *The New Yorker* reports in detail how it came about that the Russians voluntarily gave up their veto power in the Allied Control Council and it seems that this is an instance where the Austrians get credit they don't fully deserve. Under the terms of a provision passed by the Allies, all occupation powers agreed that any general law passed by the Austrian parliament would go into effect within a month unless the four authorities expressed unanimous disapproval. Only laws changing the constitution were subject to individual veto. The Russians agreed to this, assuming that the Austrians would have to draft a new constitution, the dimensions of which they could prescribe by means of the veto. "The Austrians, however," writes Andy Logan, not hiding his satisfaction, "have been getting along very handily with their 1920-model constitution, paying no attention to the sideline clamor from the local Communist press, which occasionally howls that common decency and respect for the new form of government call for turning in the twenty-eight-year-old museum piece for one of a new design."[17] Now, while this version of why the Russians gave up their veto power is quite flattering to the Austrians, who are shown as shrewd tacticians, it is an oversimplication and is more apt to please the American reader at the height of the cold war than it is accurate.

There are many stories about the brave Austrians, who take every opportunity to show their feelings to the Russians. The following one is typical:

> "The Austrians take every opportunity to show their feelings. The corner on which the Soviet *Kommandatura* stands is one of the busiest traffic intersections in Vienna. One day a Red Army jeep stalled in the middle of the crossing. Red soldiers are sensitive about breakdowns in their mechanical equipment and are severely punished for them. In no time the Viennese took action. Every truck, taxi and private car deliberately went into a snarl of confusion. An amused crowd quickly lined the sidewalks. As soldiers and officers poured out of the *Kommandatura* to unsnarl the mess, the shouts of advice and encouragement from the onlookers grew louder. On the crossing stood two Vienna policemen; they were still laughing when I passed them soon after the sweating Russians had finally dragged off their jeep."[18]

The same article carries another story that reveals some of the *Schadenfreude* an American news correspondent could get out of reporting on life in occupied Vienna.

> "One afternoon, with a Russian-speaking Austrian, I trailed a Red colonel and two of his subordinates on their excursion through this city of capitalist temptations. With longing in their eyes they inspected the menus in restaurant windows. (Soviet personnel are forbidden to appear in public establishments.) They stared at the many smartly dressed, attractive women on the sidewalks.
>
> The colonel stopped at a bookstall which specializes in foreign newspapers and magazines. One of his men glanced over his shoulder, plucked nervously at the colonel's sleeve and muttered to him: there was another group of Russian officers across the street. The three walked quickly away. 'The mighty conquerors,' laughed my Austrian companion. 'See them flee like naughty schoolboys!'"[19]

The Austrian politician mentioned most often is Leopold Figl, the "Jolly Chancellor"[20], the "Expert Red Handler"[21], who fights for Austrian freedom. Again and again the Austrians are admired for the "art of Russian-handling".[22] One of the other few Austrian politicians who made it into American newsmagazines is Oskar Helmer, "Austria's tough and courageous Minister of the Interior, who went into the Russian Zone once a week and lectured Austrians on the evils of Communism"[23] and who has "rattled" a series of Soviet High Commissioners.[24] The Austrian personality, apparently most popular with American newsmen, is "handsome" Karl Gruber[25], longtime foreign minister and later ambassador to the United States. He is praised for his indomitable courage as an anti-Communist, and in *Collier's* we find a story that I haven't been able to verify although it's probably true anyway.

> "Gruber led a delegation from western Austria which got through Soviet checkposts by bribing Red Army sentries with swigs from a bottle of cherry brandy.
>
> 'That was the best bargain we ever made with the Russians,' Gruber recalled. 'That bottle of brandy enabled us to meet with the rest of the anti-Communist groups and smash Communist police power when we reformed the provisional government.'"[26]

Chancellor Julius Raab is also regarded highly by American correspondents. "Pygmy V. Giant" is the title of a story in *Time* magazine about Raab, who is summoned to the Russian headquarters where the High Commissioner accuses the Austrian government of hostile and subversive activities against Soviet authorities and Soviet occupation forces. According to *Time*, "Raab spunkily rebuffed the charges."[27] *Reader's Digest* offers a more elaborate version of the same story:

> "Chancellor Raab, imperturbable as always, shrugged his broad shoulders. He would, he said, take the matter before Parliament. Two days later in a forceful speech he announced that his government had no intention of changing its policy. As glowering Soviet observers watched from the gallery, some 160 Austrian deputies roared their approval. Later, when one of the four Communist members of Parliament rose to speak, the other legislators walked out in a body, leaving him to fulminate to empty benches. All Austria laughed. Vienna, with sheer gall, had won again."[28]

Obviously, to report on the shrewd Austrians who were not intimidated by the Russians, must have been a rewarding experience for American newsmen assigned to Austria during the forties and fifties. "To be in Austria at election time was in this respect a salutary and in some ways an exhilarating experience," Edward Crankshaw wrote in *The New York Times Magazine*[29] and he was most favorably impressed that there was no hysteria and no question of being overawed by the proximity of the Soviet army. *U.S. News and World Report* comments on what, at first glance, looks like puzzling election results in Austria: "But, whenever the Austrians voted, there were fewer votes for Communist candidates than there were 'members' of the Austrian Communist Party."[30] ". . . it pays," concludes this article, "to vote against the Communists, to vote for freedom,"[31] and these words are, no doubt, directed to American readers.

After 1955, the year of the Austrian State Treaty and of the pullout of the Allied troops, things got somewhat dull for reporters in Austria. We find considerably fewer stories and most of them concentrate on the economy, on the "Austrian Miracle" as some like to call it, and in this context, the stereotype that I mentioned in the beginning emerges. It seems that every story on Austria in order to be a good story has to be garnished with some whipped cream, chocolate cake and *Heurigen*. As early as 1946 we find that Vienna and wine are, once again, used almost as synonyms. In 1946, the situation in Vienna is pretty dismal. Vienna is a broken city, the Viennese feel hunger, yet they don't want to miss the *Heurigen* (new wine) season. So they go, as we read in *Time* "out to the winding streets of Grinzing and the gently sloping vineyards of Gumpoldskirchen to taste the vintage of 1946. Like hope, the new year's wine was scarce and sour."[32] What could be a better parallel to the hopeless situation the Austrians found themselves in than the sour and scarce wine of 1946? But things do get better, as we know. In 1952 we read in *Time*: "Economically, Austria is a ward of the U.S. It lives well: the Viennese enjoy their castles of whipped cream and citadels of chocolate cake."[33] Austria's recovery is "dazzling;" it is obvious that things are going well and the standard of living is up, Joseph Wechsberg points out in *The New Yorker*[34] and *Time* magazine chimes in: "Vienna, no longer a divided city, . . . is once again one of Europe's gayest capitals."[35] Later, in the sixties, Austria has, if we believe American newsmagazines, become the Disneyland of Europe, the operetta state, the embodiment of *Gemütlichkeit*. The country is referred to as "opulent little Austria"[36] a "thriving monument to capitalism."[37] Vienna is "glittering"[38] with jewelry stores; high calorie pastry shops, coffee houses, *Lippizzaners*, Strauss, *Schlag*, schmalz and zithers are everywhere and everything is so *gemütlich*. "Not since the days of Emperor Franz Josef has the country been so *gemütlich*," reports *Time*.[39] Virtually everything and everybody in Austria becomes *gemütlich*: the crowd that celebrates the victory of President Franz Jonas is in an understandably *gemütlich* mood."[40] And to show their readers what *Gemütlichkeit* really is all about they show pictures of people munching their *Brathendl* and washing it down with wine.[41] Another picture shows *Gemütlichkeit in a Brauhaus*, i.e. people linking arms and rocking to music.[42] Austrian prosperity, of course, is *gemütlich*[43] and so is the atmosphere in a *Konditorei* or pastry shop.[44] We also learn that the favorite leisure sport of the "fat elderly burghers," who, naturally, sport green felt hats with feathers, is to windowshop for pastries and cream tarts on *Kärntner Straße*, Vienna's Fifth Avenue.[45] It seems that *gemütlich* is one of the most misused and least understood words in stories on Austria to appear in American news magazines.

"Yet all is not just *Schlag* in Vienna," writes *Time* in 1965.[46] The reason: the coalition that governed Austria for twenty-one years has become a stalemate. Once again, the readers of *Time* and *Newsweek* particularly get a somewhat distorted and simplified interpretation of an Austrian institution. Here are some examples of how three different magazines explain the coalition government to their readers. *Newsweek* says:

> "In practice, proporz means that all government jobs, from the largely ceremonial office of President of the Republic down to the humblest mailman, are divvied up, 50-50. If the President of the Republic is a Socialist (as he has been for the past decade) then he is counterbalanced by a People's Party Chancellor (currently Joseph Klaus), who in turn has a Socialist for vice chancellor, and so on. Political patronage — a big business in Austria, where 90 percent of all jobs are controlled directly or indirectly by the two parties — is handled by proporz. So are wages in industry, professorial appointments to the University of Vienna and even matters that in other two party systems leave little room for compromise, such as introducing new legislation in Parliament. (In Austria, if the two parties are unable to agree on an issue in secret caucus, it just never comes up in Parliament.)"[47]

Time speaks of an "irksome but inevitable invention called *Proporz* (balance of powers), under which the People's Party gets the chancellorship, but the Socialists the presidency, and every 'sensitive' ministry has not only a minister, but also a state secretary from the other party to keep an eye on him. . . *Proporz* extends into corporate affairs and justifies featherbedding right on down to washroom attendants. A standard joke has it that 'there are three people for every job in Austria, one conservative, one Socialist, and one to do the work.'"[48]

While some of the abuses of the coalition government cannot be denied, there is one basic misconception in both these explanations. There was nothing that guaranteed one party or another a particular office, neither the presidency nor the chancellorship. The coalition was nothing institutionalized. Rather, the Austrian electorate has to this day always voted for a Socialist President (the present incumbent, Dr. Rudolf Kirchschläger, although himself not a member of the Socialist party, was, however, nominated by the Socialists), while in parliamentary elections it chose to give the People's Party a plurality. The People's Party as the country's largest political party then decided to go into coalition with the Socialists as their junior partner until 1966 when the People's Party won a majority and formed the first one-party government.

It should be no surprise that newsmen from a country with a traditionally strong two-party system as we find in the United States is somewhat amused or even bewildered with the political agreement the two large parties in Austria set up after 1945. Although in some details his account is exaggerated, John MacCormac gives a plausible explanation for the Austrian coalition, an institution, which, after all, managed to guide Austria for more than twenty years and was instrumental in establishing the country's independence and its economic successes. Mr. MacCormac calls Austria "perhaps the most highly politicized country in the world."[49]

> "Collectively as well as individually, the Austrians are party-political. Austria is a country of clubs. An Austrian who wishes to commune with nature or to cultivate his garden lot on the outskirts of his city or to play cards or chess or football thinks first of joining a club where he can associate with others similarly inclined. If his father is a landlord he joins the Sons and Daughters of Landlords. If his parent is a butcher he applies for membership in the Sons and Daughters of Master Butchers. If he is a devotee of the great outdoors he joins either the Naturfreunde or the Alpenverein.
>
> The point is that every single one of these clubs either has its own unique political coloring or exists in twin form, one Socialist, the other people's Party. The Sons and Daughters of Landlords, for instance, are People's Party. So are those lovers of nature who consort in the Alpenverein, or Alpine Club. But a member of the Naturfreunde, or Friends of Nature, is sure to be a Socialist. There are two nudist clubs in Vienna, and the writer has been solemnly assured that the People's Party is represented in one and the Socialists in the other."[50]

After this rather humorous interpretation of the Austrian coalition and its underlying principles let us move on. What else did American news magazines find interesting enough to report to their readers?

In the fifties and early sixties we find some reports on the South Tyrol question. In most of these the writers seem to be torn by their sympathies for both Austria and Italy. By and large, the Austrian point of view is presented in an objective manner. There is just one flaw. Cities in the South Tyrol are always referred to by their Italian names like Bolzano or Bressanone instead of the traditional German Bozen or Brixen. *Newsweek* once accuses Austria of stubbornness for not calling the South Tyrol *Alto Adige*, the official Italian name for the province.[51] But *Newsweek* is wrong. "South Tyrol" is the traditional name for this part of the Tyrol, and following a treaty between Austria and Italy, South Tyrol is once again the official name of the area.

So far, the image of Austria in American newsmagazines seems to be quite positive. There is, however, one blemish that cannot be overlooked. Unfortunately, this blemish seems to be seen through a magnifying glass. This is the problem of anti-Semitism and neo-Nazi activities, which have received more than extensive coverage. In the forties, there are exaggerated fears that "the Austrian Nazis come back."[52] The Independent Party that was founded after the war and polled about eleven percent of the total electorate in the 1949 elections is always, uncritically, referred to as the Neo Nazis party.[53] While it is true that there were many former Nazis in this party, it is not altogether correct to brand it as neo-Nazi, and as the last thirty years have demonstrated, neo-Nazism has not been a serious problem in Austria.

In *The New Yorker* I found a detailed and basically correct analysis of the history of Nazism in Austria but then the writer tells of his experience with an Austrian family with whom he claimed to have stayed before the war. The story sounds so unbelievable that I am afraid it is more fiction than fact.

The following people are involved: Herr Hasslinger, who had joined the Nazi party in 1936 and rose to the rank of *Untersturmbannführer*, approximately the equivalent of a lieutenant colonel, in the S.A. His son, Helmut, was, of course, in the *Hitler Jugend*, the daughter was in the *Bund deutscher Mädchen*. Herr Hasslinger remained an active party man to the last. Then he was given amnesty and was again working for the city administration, though at the very bottom of the ladder. After the war, the American journalist visits the Hasslingers in their shabby Vienna apartment. Herr Hasslinger is wearing short leather pants, embroidered suspenders, incidentally not the typical outfit of a Viennese living in the worker's district of the city. Hasslinger seems to be a hopeless case; he can't be cured. As a matter of fact, the whole family still has fond memories of the *Führer* and they unanimously agree that they would do it again, i.e. join the party. One paragraph of the story illustrates the Hasslingers' Nazi hangover brilliantly. Mathilde, the daughter, went over to the radio. She turned the dial from one station to another but she didn't like any of the music. Finally she picked up a Berlin program of brassy Wagnerian music, which was apparently what she was looking for and which, at the moment, was presenting the funeral march from *Götterdämmerung*. After increasing the volume, she came back to the table, sat down and leaned back with closed eyes. Obviously, all this is to symbolize that, in the bottom of their hearts, not only Mathilde, but the majority of Austrians are still Nazis.[54]

In the late sixties, as a consequence of the Tyrol issue, there was indeed some flare-up of neo-Nazi activities in Austria, which received undue coverage in most American news magazines. "Americans have the general impression that Austria has a lot of fascists and anti-Semites," writes *Atlantic Monthly* as late as 1968[55] and wonders when "the waltz with fascism will end."[56] Two years earlier *Newsweek* took up the subject of anti-Semitism and reported on the war crime trials, many of which ended with a not-guilty verdict, which brought Austria a lot of negative and damaging publicity.[57]

Just a sideline: *Newsweek* even carried a story on a company located in Vienna that produces Nazi insignia, which incidentally, are exported almost exclusively to this country where they have become collectors' items.[58]

The topic of anti-Semitism gets new attention in the seventies after Bruno Kreisky, chairman of the Socialist Party, became chancellor. In every story on Kreisky there is mention of the "deeply ingrained tradition of anti-Semitism"[59] and of the fact that Kreisky himself is Jewish. This becomes even more important in reports of the kidnapping of Jewish emigrants aboard a Vienna-bound train from Moscow in 1973. The Kreisky government made a deal with the terrorists, and as a result nobody was killed. Nevertheless, it was a very controversial decision. The West interpreted it as a capitulation. The Israeli prime minister, Mrs. Meir, angrily flew to Vienna to talk Kreisky out of his decision to close a Jewish camp outside of Vienna, and the Arabs described the whole affair as a great victory for their side. I have found one interesting interpretation of the incident in *The New Yorker* where Joseph Wechsberg again takes up the Nazi theme, reminding the readers that many of Hitler's men were Austrians, which is true, and that many Nazi criminals were granted amnesty or acquitted by Austrian juries and that Austria has not paid any restitution to Israel. What he says about the Austrians is not exactly flattering: "'Happy is he who forgets what cannot be changed' is the theme of 'Die Fledermaus,' Johann Strauss's masterpiece, and of many Austrians, masters of self-delusion."[60] Against this background he interprets Kreisky's decision to close the camp as an overcompensation for his former Jewishness. Kreisky, says Wechsberg, did this solely to prove to his Austrian countrymen that he was no longer a Jew, and that he himself was riding the wave of latent anti-Semitism and finally wanted to be accepted by Austrians as an Austrian.

For the time being, the Schönau affair seems to have been the only news item coming out of Austria and receiving coverage in the American mass media in the last five years. No doubt, it stirred up some emotions and presented Austria from an unpleasant point of view. It does not, however, change the overall picture we receive from an analysis of all stories that have appeared on Austria since the country regained its independence thirty years ago. At no time has Austria been "in" with American news magazines, and this is not likely to change either.

Notes

[1] J. Marks, "Austria," *Playgirl*, November, 1974, p. 58.

[2] Edward Mosk, "Austria Between Two Epochs," *The New Republic*, November 29, 1945, p. 702.

[3] *Ibid.*, p. 703.

[4] John W. Vandercook, "Austria: Once Liberated, Twice Shy," *Harper's Magazine*, October, 1947, p. 299.

[5] *Ibid.*, p. 300.

[6] Henry C. Fleisher and Dyno Lowenstein, "Austria: Liberated Problem Child," *Harper's Magazine*, August, 1946, p. 142.

[7] *Ibid.*, p. 137.

[8] *Ibid.*, p. 140.

[9] *Ibid.*, p. 142.

[10] *Ibid.*, p. 142.

[11] George Francis Barry, "The Austrian Tragedy," *Catholic World*, November, 1945, p. 125.

[12] *Ibid.*, p. 127.

[13] *Ibid.*, p. 130.

[14] *Time*, April 15, 1946, p. 32.

[15] *Ibid.*, p. 35.

[16] *Time*, June 24, 1946, p. 29.

[17] Andy Logan, "Letter from Vienna," *The New Yorker*, November 20, 1948, p. 78.

[18] Frederic Sondern, Jr., "Vienna City of Courage," *The Reader's Digest*, October, 1954, p. 138.

[19] *Ibid.*, p. 137.

[20] *Time*, May 12, 1952, p. 35.

[21] *Newsweek*, May 19, 1952, p. 44.

[22] *Ibid.*, p. 44.

[23] George Kent, "The Red Rape of Austria," *The Reader's Digest*, March, 1956, p. 36.

[24] Frederic Sondern, Jr., *op. cit.*, p. 135.

[25] *Time*, November 23, 1953, p. 42.

[26] Seymour Freidin, "The Man Who Says No to Stalin," *Collier's*, May 26, 1951, p. 43.

[27] *Time*, May 31, 1954, p. 24.

[28] Frederic Sondern, Jr., *op. cit.*, p. 135.

[29] Edward Crankshaw, "The Russian Game as It Is Played in Austria," *The New York Times Magazine*, November 6, 1949, p. 13.

[30] *U.S. News and World Report*, April 22, 1955, p. 93.

[31] *Ibid.*

[32] *Time*, June 24, 1946, p. 30.

[33] *Time*, May 12, 1952, p. 35.

[34] Joseph Wechsberg, "Letter from Vienna," *The New Yorker*, June 4, 1960, p. 104.

[35] *Time*, April 21, 1961, p. 26.

[36] *Time*, April 2, 1965, p. 92.

[37] *Time*, May 21, 1965, p. 38.

[38] *Time*, April 2, 1965, p. 92.

[39] *Time*, October 29, 1956, p. 94.

[40] *Newsweek*, June 7, 1965, p. 34.

[41] *Time*, April 8, 1966, p. 99.

[42] *Time*, May 21, 1965, p. 38.

[43] *Time*, April 8, 1966, p. 99.

[44] F. Yorick Blumenfeld, "Austria," *Atlantic Monthly*, February, 1968, p. 34.

[45] *Ibid.*

[46] *Time*, May 21, 1965, p. 42.

[47] *Newsweek*, June 7, 1965, p. 34.

[48] *Time*, May 21, 1965, p. 42.

[49] John MacCormac, "The Improbable Coalition That Governs Austria," *The Reporter*, January 23, 1958, p. 33.

[50] *Ibid.*, p. 33f.

[51] *Newsweek*, September 28, 1964, p. 48.

[52] Alexander Kendrick, "The Austrian Nazis Come Back," *The New Republic*, November 21, 1949, p. 13.

[53] *Time*, April 13, 1953, p. 37; *The New Republic*, November 21, 1949, pp. 13-15; *The New York Times Magazine*, November 6, 1949, p. 52.

[54] See Joseph Wechsberg, "Where are they Now?" *The New Yorker*, May 6, 1950, pp. 76-91.

[55] F. Yorick Blumenfeld, *op. cit.*, p. 39.

[56] *Ibid.*, p. 41.

[57] *Newsweek*, March 14, 1966, p. 46.

[58] *Newsweek*, October 6, 1969, p. 107.

[59] *Time*, March 16, 1970, p. 40.

[60] Joseph Wechsberg, "Letter from Vienna," *The New Yorker*, December 10, 1973, p. 149.

Die Schulversuchsarbeit in Österreich

Gerald Neumann

Pädagogische Akademie
Klagenfurt

Das österreichische Schulsystem ist durch das Schulorganisationsgesetz 1962 bundeseinheitlich geregelt. Es beinhaltet eine neunjährige Schulpflicht, die mit dem bis zum 31. August eines Kalenderjahres vollendeten sechsten Lebensjahr am ersten (in Ost-Österreich) bzw. zweiten (in West-Österreich) Montag des Septembers beginnt und mit dem nach Vollendung des 15. Lebensjahres endenden Schuljahr am ersten (in Ost-Österreich) bzw. zweiten (in West-Österreich) Samstag im Juli endet. Diese Schulpflicht wird in Schulen erfüllt, die alle nach Jahrgangs-Klassen gegliedert sind, welche aufsteigende Schulstufen darstellen. Jeder Schulstufe entspricht ein Altersjahrgang vom Eintritt der Schulpflicht an gerechnet. Da ein Aufsteigen in eine höhere Schulstufe aber nur möglich ist, wenn die Lernziele der vorhergehenden Schulstufe erreicht wurden, ergibt sich jeweils für fünf bis sechs Prozent aller Schüler die Notwendigkeit, eine ganze Schulstufe zu wiederholen. Diese sogenannten Repetenten weichen im Altersjahrgang von der Schulstufe, die sie besuchen, um ein bis zwei Jahre oder mehr ab.

Die Primarstufe, das sind die ersten vier Jahre der Schulpflicht, erfüllen alle Kinder in einer öffentlichen oder privaten (der Hoheit der Bundesländer unterstehenden) Pflichtschule, die als Volksschule bezeichnet wird. Diese Volksschule ist eine integrierte, undifferenzierte Gesamtschule, die bisher gesetzlich nur nach Geschlechtern getrennt geführt wurde. Faktisch wurden aber zumeist von fortschrittlich gesinnten Schulleitern und Schulaufsichtsbeamten koedukative Klassen geführt. Gesetzlich wurde die Koedukation der Geschlechter jedoch erst durch die 5. Novelle zum Schulorganisationsgesetz (1975) ab dem Schuljahr 1976/77 vorgeschrieben. Neben der Volksschule gibt es für psychisch oder physisch behinderte Kinder noch die sogenannte Sonderschule, die nach den verschiedenen Arten der Behinderung (Schwachbefähigte, Sehgestörte, Schwererziehbare, Körperbehinderte etc.) gegliedert ist und acht Schulstufen umfaβt. Nach der vierten Schulstufe endet die Volksschule, und von der Lehrerkonferenz wird für jeden Schüler ein prognostisches Urteil hinsichtlich der Höhe des geeigneten Bildungsganges in einer zweistufigen Bewertungsskala ausgesprochen. Nun treten alle Kinder, die sich nicht in einer Sonderschule befinden, in die Sekundarstufe I des österreichischen Schulwesens über.

Diese umfaβt wiederum vier Schulstufen und ist entweder als Oberstufe der Volksschule, als Hauptschule oder als Unterstufe einer Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) geführt. Dazu muβ aber gesagt werden, daβ die Oberstufe der Volkschule in den meisten Teilen Österreichs bereits zu Gunsten der Hauptschule aufgelöst worden ist, sodaβ im Schuljahr 1973/74 nur mehr 2,7 Prozent der Abgänger nach der vierten Schulstufe in diese Form der Sekundarstufe I übertraten. Im selben Schuljahr traten nach der vierten Schulstufe 19,2 Prozent der Schüler in die Unterstufe einer AHS (Gymnasium oder Realgymnasium) über. Die überwiegende Mehrheit aller Abgänger der Primarschule tritt jedoch in die Hauptschule als Sekundarstufe I über (74,4 Prozent).

Diese ist nach Schulstufen, die den Altersjahrgängen entsprechen, sowie nach der schulischen Leistungsfähigkeit in einen Ersten und Zweiten Klassenzug gegliedert. Der Zweite Klassenzug der Hauptschule entspricht in den Lernanforderungen weitgehend der Oberstufe der Volksschule, enthält aber ein etwas reicheres Angebot an Unterrichtsgegenständen, wird von für bestimmte Unterrichtsfächer ausgebildeten Fachlehrern geführt und verfügt über die zumeist reichere Ausstattung der Hauptschulen mit Lehr- und Lernmitteln. Der Erste Klassenzug der Hauptschule sollte laut Lehrplan der Unterstufe der AHS entsprechen, bleibt aber tatsächlich wegen der auf handwerkliche Berufe ausgerichteten Grundkonzeption der Hauptschule und wegen des verhältnismäβig hohen perzentuellen Anteiles, den er an einem Altersjahrgang darstellt (40,9 Prozent), tatsächlich erheblich hinter den Lernergebnissen der AHS zurück. Auβerdem weicht auch schon der Lehrplan der 8. Schulstufe von jenem der AHS in einzelnen Unterrichtsgegenständen etwas ab, weil in der Hauptschule wegen des Endes der Schulpflicht vor allem eine abgeschlossene Bildung vermittelt werden soll.

Das oben erwähnte prognostische Urteil über die Höhe des geeigneten Bildungsganges umfaβt daher die beiden Bewertungsstufen "geeignet – bzw. nicht geeignet – für den Ersten Klassenzug der Hauptschule". Mit der vierten Schulorganisationsgesetz-Novelle 1971 wurde die Aufnahmeprüfung für die AHS ausgesetzt, sodaβ nun die Reifeklausel für den Ersten Klassenzug der Hauptschule zugleich auch die Berechtigung zum Besuch einer AHS darstellt. Damit ein Kind jedoch tatsächlich in eine AHS kommt, bedarf es der schriftlichen und persönlichen Anmeldung durch die Eltern, was sehr oft durch Vorurteile, Informationsmangel und/oder Interesselosigkeit der Eltern unterbleibt.

Die Sekundarstufe II umfaβt dann auβer dem zum Pflichtschulbereich zählenden einjährigen Polytechnischen Lehrgang und einigen Sonderformen die Oberstufe der AHS, das Musisch-Pädagogische Realgymnasium, die Handelsakademie und die Höheren Technischen Lehranstalten. Diese Formen umfassen zumeist vier Schulstufen und Schlieβen mit einer Reifeprüfung (Matura) ab, die wiederum zum Besuch einer wissenschaftlichen Hochschule berechtigt. In diesem Schulsystem wird vor allem beim Übergang von der vierten auf die fünfte Schulstufe eine sehr wichtige Entscheidung getroffen. Hier werden nicht nur die späteren Lebenschancen, der spätere Status, der Anteil am Konsum eines Kindes festgelegt, sondern es wird auch bestimmt, mit welchen Wertordnungen und Normen, mit welcher sozialen Schicht sich ein Kind später identifizieren wird. Diese Entscheidung ist umso schwieriger, als zwischen den drei parallelen Schultypen der Sekundarstufe I nur eine sehr beschränkte Durchlässigkeit besteht. Die Statistiken der letzten Schuljahre zeigen, daβ vor allem die Aufstufung von niedrigeren in höhere Bildungsgänge durch die unterschiedlichen Schultypen derart erschwert ist, daβ Übertritte vom Zweiten Klassenzug der Hauptschule in den Ersten Klassenzug, vor allem aber Übertritte vom Ersten Klassenzug der Hauptschule in die AHS nur bei ein bis zwei Prozent aller Schüler vorkommen. Aber auch die theoretisch wesentlich leichter durchführbaren Abstufungen im Bildungsgang kommen relativ selten vor,

Vor allem aber zeigt sich bei diesen Abstufungen eine deutliche Abhängigkeit von der Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie des Kindes. Während Kinder aus den Grundschichtfamilien relativ leicht und häufig beim ersten Auftreten von Schwierigkeiten aus der AHS in die Hauptschule, in der Hauptschule vom Ersten in den Zweiten Klassenzug versetzt werden, werden Mittelschichtkinder durch Nachhilfestunden und häufige Vorsprachen der Eltern in der Schule so lange im höheren Bildungsgang gehalten, bis die Schwierigkeiten überwunden und, die Lehrer die Leistungsschwäche tolerieren oder diese durch eine Klassenwiederholung ausgeglichen ist. Eine Versetzung in einen niedrigen Bildungsgang wird aber so lange wie möglich vermieden.

So kommt es bei unserem gegenwärtigen Schulsystem zu einer starken Auswirkung verschiedener Bildungsbarrieren, von denen nur die "soziale Barriere", die "regionale Barriere" und die "Benachteiligung der Mädchen" erwähnt seien. Dies widerspricht aber der Gleichheit der Bildungschancen, die ein demokratisches Grundrecht jedes einzelnen ist und hat auch weitreichende gesellschaftliche und volkswirtschaftliche Konsequenzen. So ist in der heutigen Gesellschaft Bildung ein Produktionsfaktor wie Bodenschätze, Kapital oder quantitatives Menschenpotential. Der wirtschaftliche Fortschritt eines Staates hängt nicht zuletzt davon ab, ob es gelingt, alle Begabungsreserven auszuschöpfen. Außerdem beruht ein Großteil der heutigen sozialen Konflikte auf Vorurteilen und Mißverständnissen, die durch gemeinsames Lernen, Handeln und Erleben in überschaubaren, sozialen Verbänden bis über die Reifezeit hinaus reduziert werden könnten, sodaß gegenseitiges Verständnis Konflikte legitim erscheinen läßt und rationale Lösungsstrategien aufgebaut werden können.

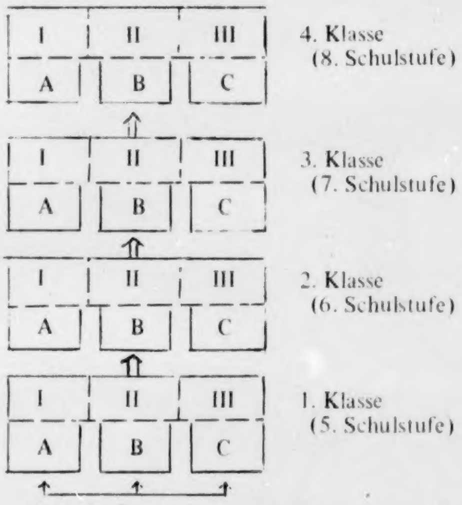
Dies alles erfordert aber ein Schulsystem, das vor allem im Bereich der Sekundarstufe I mehr Möglichkeiten der individuellen Begabungsförderung bietet als drei Schultypen, die unterschiedlich hohe Forderungen stellen. Ferner müßte dieses Schulsystem einen hohen Grad von Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsniveaus bieten und die Verbindung zwischen diesen im formellen und informellen Bereich der sozialen Gruppe "Schulklasse" aufrecht erhalten. Bedenkt man ferner, daß eine nur einigermaßen verläßliche Begabungsfeststellung am Ende der vierten Schulstufe (zehntes Lebensjahr) weder durch Lehrerbeobachtung noch durch Schulleistungstests möglich ist, so wird die ganze Problematik einer so frühen, zumeist unwiderruflichen Einteilung in drei unterschiedlich hohe Schultypen offensichtlich. All die Schwierigkeiten und Konflikte, die sich somit aus der derzeitigen Schulorganisation ergaben, führten zur Einrichtung der Schulversuche in Österreich, die auch schon Beispiele und Erfahrungen aus der BRD und Schweden einbeziehen konnten. Das Schwergewicht der österreichischen Schulversuche liegt wohl aus gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Gründen auf der Sekundarstufe I (Schule der Zehn- Vierzehnjährigen), wird aber von einer Reihe anderer Schulversuche flankiert, die alle mehr oder weniger die individuelle Begabungsförderung aller Schüler zum Ziele haben. So gibt es den Schulversuch Vorschule, der Mängel der familiären Sozialisation bei Fünf- bis Sechsjährigen auszugleichen versucht, es gibt Schulversuche in der Grundschule mit fremdsprachlicher Vorschulung auf der dritten und vierten Schulstufe und mit einem gemäßigten Setting und Zwei-Lehrer-System auf der vierten Schulstufe. Es gibt ferner Schulversuche im Polytechnischen Lehrgang, in der Oberstufe der AHS (Sekundarstufe II) und auch im postsekundären Bereich im Rahmen der Lehrerbildung.

Im folgenden sei nur näher auf die Schulversuche in der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen eingegangen. Das von H. Seel entwickelte Modell beruht auf dem Gedanken der Gesamtschule und wird in mehreren Varianten erprobt.

Variante A – additive Gesamtschule. Die additive Gesamtschule führt drei parallele Züge: AHS-Zug, 1. HS-Zug, 2. HS-Zug. Diese werden in einem Schulverband zusammengefaßt, wodurch die Kooperation der Lehrer gefördert und eine zeitliche Parallelisierung der Lehrstoffverteilungen erforderlich wird.

Die Schüler werden auf Grund der Reifeklausel für den Ersten oder Zweiten Klassenzug der Hauptschule und des Elternwunsches bezüglich der höheren Schule in die entsprechenden Züge eingeteilt. Intelligenz- und Schulleistungstests können diese Einteilung nach Rücksprache mit den Eltern gegebenenfalls korrigieren. Stütz- und Liftkurse im Rahmen von Förderstunden dienen der Individualisierung des Unterrichts und stehen im Zusammenhang mit der Umstufung in anforderungshöhere- oder anforderungsniedrigere Züge, die auf der fünften Schulstufe viermal, ab der sechsten Schulstufe zweimal im Schuljahr möglich sind. Diese Variante stellt ein reines Streaming-System dar, das außer der Kooperation der Lehrer und einer gewissen Erleichterung der Übertrittsmöglichkeiten nur wenige Vorteile für die Schüler bietet.

Variante B – integrierte Gesamtschule. Das wichtigste Kennzeichen dieser Variante ist die Settingdifferenzierung in den Unterrichtgegenständen Deutsch, Lebende Fremsprachen und Mathematik. Das Leistungsgruppensystem in diesen Unterrichtsgegenständen kann entweder in einem Schritt (B1) oder in zwei Schritten (B2) aufgebaut werden. Die folgende Abbildung gibt eine organisatorische Übersicht dieses Modells.



Keine Berücksichtigung der Klassenzugsreife

A, B, C = Leistungsheterogene Stammklassen
I, II, III = Stammklassenübergreifende Leistungsgruppen in Deutsch, Fremdsprache, Mathematik

Ein Teil der Unterrichtsfächer, die sogenannten Kernfächer, werden ohne Leistungsdifferenzierung in heterogenen Stammklassen geführt. Dies betrifft die Realien und die Fächer des musischen, technischen und künstlerischen Bereiches.

Die Aufgabe der Realien ist es, Problembereiche auszuschließen, die zu Stellungnahme, Diskussion, Meinungsbildung und Entscheidung befähigen. Da dies Notwendigkeiten für jeden Staatsbürger in einer Demokratie sind, ist ein Ausschluß eines Teiles der Schülerschaft von bestimmten Informationsbereichen als Folge einer Leistungsgruppierung nicht zu vertreten. Da außerdem der Unterreicht leicht im Sinne exemplarischen Lernens gestaltet werden kann, ist die Behandlung eines jeden Themas ohne Bezug auf detailliertere frühere Lernergebnisse möglich. Lerngruppenbildung innerhalb des Klassenverbandes können der unterschiedlichen Begabungs- und Interessenlage Rechnung tragen. Vor allem aber zeigten Untersuchungen zur Frage des Unterrichts in heterogenen Klassenverbänden, daß die leistungsstärkeren Schüler durch die Zusammenarbeit nicht behindert werden, daß jedoch die leistungsschwächeren Schüler zu deutlichen Leistungsverbesserungen kommen.

Diese Möglichkeit, die heterogenen Stammklassenverbände, die aus Kindern verschiedener sozialer Schichten zusammengesetzt sind, bis zum Ende der Schulpflicht zu erhalten, ist fur die Erreichung sozial-pädagogischer Ziele der Gesamtschule von wesentlicher Bedeutung.

Die Unterrichtsfächer Deutsch, lebende Fremdsprache und Mathematik (Kursfächer) werden in zumeist drei differenzierten Fachleistungsgruppen geführt.

In diesen Bereichen soll die individuelle Leistungs- und Lernfähigkeit optimal genützt werden. Die Leistungsdifferenzierung ist in diesen Fächern erforderlich, weil die Beherrschung früherer Lernergebnisse für weiteres, gemeinsames Lernen erforderlich ist.

Die Schüler werden in der fünften Schulstufe ohne Rücksicht auf die Reifeklausel in parallele Stammklassen eingeteilt. Nach der achten bis zwölften Schulwoche werden die Schuler auf Grund von Tests und Lehrerurteilen in zwei bzw. drei Leistungsgruppen eingeteilt. Die Zuweisung zu den Leistungsgruppen erfolgt in den drei leistungsdifferenzierten Kursfächern unabhängig voneinander. Außerdem werden aus etwa drei Stammklassen in jedem Fach vier Fachleistungsklassen gebildet. Pro Klassenverband und Kursfach wird je eine Förderstunde mit sechs bis zwölf Schülern zur Stützung bzw. Förderung geführt.

Bei dieser Modellvariante ist eine Aufstufung in eine höhere Leistungsgruppe am Ende vor jedem der acht Unterrichtsabschnitte eines Schuljahres möglich. Abgestuft sollte nur dann werden, wenn ein Schüler mindestens durch vier Wochen einen Stützkurs ohne Erfolg besucht hat.

Die bessere Nützung von Begabung entsteht bei dieser Modellvariante dadurch, daß Schüler entsprechend dem Settingprinzip in den drei leistungsdifferenzierten Kursfächern verschieden hohe Bildungsgänge besuchen können.

Während in einem Streaming-System das gesamte Bildungsangebot vom leistungsschwächsten Fach bestimmt wird, können hier der individuellen Begabung und Neigung entsprechend, jeweils die höchsten, dem Schüler möglichen Lernergebnisse erreicht werden. Andererseits aber bleibt in den Kernfächern der Kontakt zwischen Schülern verschiedener Leistungsniveaus, die zumeist auch verschiedenen sozialen Schichten entsprechen, erhalten, wodurch die soziale Koedukation gefördert wird.

Bibliographie

Seel, H. Schulversuche im Bereich der Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen (Projektbeschreibung, BMfUuk, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung) Klagenfurt, 1975.

Schriftenreihe des BMfU, Band 4, Bildungsplanung in Österreich, Band 1, o.J.

Das Schweizerdeutsch und der Schweizer

Rudolf E. Künzli

University of Iowa

Das "Schwyzertütsch" ist für deutsche Ohren wohl nicht die unverständliche Sprache des alpinen Orakels, aber trotzdem gilt es als ein Kuriosum und Grund für viel deutsches Kopfschütteln. Der durch die Schweiz reisende Deutsche vermutet wohl, daß es mit den Schweizer Kröpfen und Köpfen nicht so ganz stimmt, wenn er das "Schwyzertütsch" überall sprechen hört und fast kein Wort versteht. Wenn sich ein Schweizer endlich aufrafft, schriftdeutsch zu diesen Touristen zu sprechen, dann ist der Deutsche noch mehr überrascht über den Unwillen und die Unbeholfenheit, mit der sich der Berner oder Zürcher ausdrückt.

Gründe für diese Schwierigkeiten liegen in der besondern Sprachsituation der Deutschschweizer. Im täglichen Leben sprechen alle, ohne soziale Unterschiede, Dialektformen des Hochalemannischen, seien sie nun Bauern, Arbeiter, Bundesräte oder Bankpräsidenten. Prinzipiell sprechen alle den Dialekt ihres Wohnortes. Die Mundarten sind von Ortschaft zu Ortschaft, von Landschaft zu Landschaft in Aussprache und Dialektwörtern verschieden. Das betreffende Wort für einen Flachkuchen mit Obst- oder Käsebelag ist zum Beispiel noch heute in Zürich "Waie" (Wähe), in St. Gallen "Flade" (Fladen), in Bern "Chueche" (Kuchen) und in Schaffhausen "Tüünne" (Dünne).[1] Jeder Schweizer erkennt ziemlich genau den Wohnort eines Sprechers, wenn er die Mundart hört. "Schwyzertütsch" ist deshalb nur ein Sammelname für verschiedene Schweizer Mundarten und bezeichnet nicht eine Umgangssprache der Bevölkerung.

Schriftdeutsch spricht der Schweizer sehr selten.[2] In der Primarschule muß er von der Mundart auf schriftdeutsch übersetzen lernen und von der dritten Klasse an dem Lehrer in diesem neu gelernten Schulstubendeutsch antworten. Für den mündlichen Ausdruck bleibt ihm Schriftdeutsch eine Fremdsprache. Jedoch entwickelt er eine relative Leichtigkeit, diese Sprache zu lesen, denn fast alle Bücher und Zeitungen erscheinen in der Schriftsprache. Selbst Schweizer Radio- und Fernsehprogramme gebrauchen vorwiegend Schriftdeutsch, mit der Ausnahme von Kinderstunden und einigen Unterhaltungsprogrammen. Die Sprache, die der Schweizer schreibt, ist immer die Schriftsprache, selbst wenn es sich um die persönlichsten Briefe handelt. Die paradoxe Sprachsituation besteht in der Schweiz, daß der Schweizer nicht gerne schreibt und liest, was er spricht, aber auch nicht gerne spricht, wie er liest und schreibt.

Die Lage der deutschen Schweiz ist somit wesentlich verschieden von der in der französischen oder italienischen Schweiz, wo doch, wie in den meisten Ländern Europas, der Gebrauch des regionalen Dialekts wohl einem Politiker einige Stimmen der betreffenden Gegend eintragen kann, aber doch die Leute eher als Hinterwäldler abstempelt. Frankreich ist ein Extremfall, denn der Pariser Akzent der kulturellen Oberschicht gilt als Maßstab, wonach die Kultur oder Unkultur des Sprechers in Frankreich gemessen wird. Ein Londoner, der *cockney* spricht, ist sich bewußt, daß er zu den untern sozialen Schichten gehört. Das Wort *cockney* hat ja auch die Bedeutung von "einfältig". Die Gettosprachen von Harlem oder Watts stufen den Sprecher in Amerika in ähnlicher Weise ein. Um sozial hochzukommen, müssen sich die meisten Leute in Europa von der lokalen Mundart befreien, und sich "good English", den "Oxford accent" oder korrektes Deutsch soweit als möglich aneignen. Man möchte ja nicht ein "country hick" bleiben, der noch wie ein Bauer von annodazumal spricht. Die reichen Mundarten in diesen Ländern sind deshalb am Aussterben, und oft sind nur alte Leute Fundgruben für den Dialektforscher. Vor zwanzig Jahren faßte Hugo Moser die Situation in Deutschland folgendermaßen zusammen:

> "Ein sehr wesentlicher Moment liegt aber auch in der veränderten inneren Haltung der Mundartsprecher. Der Schwund oder die Auswirkung des örtlichen Sonderbewußtseins hat eine Rückbildung der örtlichen Sonderart zur Folge, die in den meisten Landschaften auch die Volkssprache erfaßt. Vor allem ist fast überall das sprachliche Selbstbewußtsein der Mundartträger im Rückgang. Dies war . . . schon lange in Niederdeutschland der Fall, allerdings mit starken Abstufungen. Das Gefühl des Minderwerts der angestammten Mundart ist aber, besonders seit unserm Jahrhundert, nicht mehr nur in Niederdeutschland weit verbreitet, sondern hat auch auf die Mitte und den Süden Deutschlands übergegriffen. Der Grad ist verschieden nach Landschaft, Alter, sozialer Stellung, Beruf, Begabung, geistiger Haltung, Erfahrung und Geschlecht . . . Die jüngeren Altersschichten und die sozialen und geistigen Eliten nehmen überall eine mehr dem Neuen zugewandte Haltung ein."[3]

Die Lage der deutschen Schweiz läuft, so scheint es, allen soziolinguistischen Erfahrungen und der natürlichen Entwicklung von Mundart zur Umgangssprache zuwider. Jeder Schweizer, sei er Universitätsprofessor oder Bergbauer, ist heute noch stolz auf seine eigene Mundart. Mit einem andern Schweizer schriftdeutsch im Alltagsleben zu reden, ist undenkbar, denn man würde gleich an seiner geistigen Gesundheit zweifeln. Auch dominiert keine Mundart über die andern, da die Vielfalt gepflegt wird. Jeder Schweizer scheint ganz zufrieden zu sein mit seinem Dialekt und mit seiner Gegend. Ist es die vererbte Sturheit der Schweizer, die sich so bockbeinig gegen den Gang der Natur stemmt? Oder ist es eher ein Ultrakonservativismus, der hier in der Gestalt einer fanatischen Denkmalpflege der Mundart zur Erscheinung tritt? Die Gründe für die Sprachlage der Schweiz scheinen komplizierter zu sein.

Ein geschichtlicher Überblick über das Verhalten der Schweizer gegenüber ihren Mundarten verspricht einige Erklärungen. Erstaunlich ist, daß die deutsche Schweiz keine eigene, auf den Mundarten basierende Schriftsprache, wie etwa die Niederlande, entwickelte. Die Schweiz war seit dem Mittelalter politisch unabhängig vom Reich. In der Reformation hat sie sich wiederum durch Zwinglis Zerwürfnis mit Luther von einer möglichen religiösen Verbindung getrennt und einen eigenen Protestantismus begründet. Zwinglis Zürcher Bibel von 1531, die in Mundart abgefaßt wurde, hätte gut zur Grundlage einer eigenen Schriftsprache werden können. Walter Henzen sieht den Grund für das Nichtzustandekommen einer Schweizer Schriftsprache in den Buchdruckern, die Luthers Deutsch in der Schweiz zum Durchbruch verhalfen.[4] Der Unterschied zwischen Mundart fürs Gespräch und deutscher Schriftsprache, der in dieser Zeit zur Ausprägung kam, war in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts gefährdet. Manche Schweizer fürchteten, daß sie die Mundart ganz verlieren würden. Im Jahre 1862 entönte der erste Aufruf zum Sammeln einheimischer Wörter für die

Herstellung eines Wörterbuches für alle Mundartausdrücke, mit den folgenden Worten: ". . . dem Tode einen Stachel zu nehmen, indem wir, soviel nicht schon in die ewige Nacht gesunken ist, aufzeichnen und der Wissenschaft retten."[5] Dieser Mahnruf bildete den Anfang des *Schweizerischen Idiotikons*, eines der Monumentalwerke in der Mundartforschung. Die Furcht, daß der Schweizer seine Mundart komplett zum alten Eisen werfen und nur noch schriftdeutsch sprechen würde, vergrößerte sich am Ende des neunzehnten Jahrhunderts. In Städten wie Zürich und Basel, wo ein Viertel der Bevölkerung Deutsche waren, begannen die einheimischen Städtler vermehrt schriftdeutsch zu sprechen. Ernst Tappolet prophezeite im Jahre 1901, daß die deutsche Schweiz "in absehbarer Zeit den Schritt von der altererbten Mundart zur hochdeutschen Verkehrssprache tun werde." Um 1950 würden, nach Tappolets Berechnungen, die alemannischen Schweizer im wesentlichen Schriftsprache reden... Den Wechsel von Mundart zur Schriftsprache erklärte er als "eine Art Naturprozeß, dem alle Kulturvölker unterworfen" seien.[6] Trotz der Vernachlässigung der Mundart in den Schweizer Städten um die Jahrhundertwende fand der Naturprozeß nicht statt. Der erste, und vor allem der zweite Weltkrieg waren höchst entscheidend für die Rückkehr zur Mundart. Von 1933 bis Ende des Krieges wurde die Mundart zur Waffe der geistigen Landesverteidigung erhoben. Schon im Jahre 1933 rief Otto von Greyerz gegen die Verschriftsprachlichung und für die Mundart auf:

> "Heute ist es ein verbastertes Bildungsdeutsch, das die unselige Spaltung in 'höhere' und 'niedere' Volksklassen verschuldet. Man bekommt ein Grauen, wenn man sich die weitere Entwicklung ausmalt: Rückgang und Aussterben der echten, angestammten Mundart voll Eigenart, Saft und Kraft und Wachstum und Triumph einer elenden Mischsprache, die weder Mundart noch Schriftsprache ist. Immer mehr entfernt sich die Sprache unserer Behörden, Volksverteidigungen, Ämter, Verwaltungen, Gesellschaften, Genossenschaften, Vereine usw. von der volkstümlichen Denk- und Ausdrucksform."[7]

Von diesem Jahre an beginnt die Schweizer Propaganda für Muttersprache anzurollen, unterstützt von Pro Helvetia und dem Heimatschutz. Emil Bär veröffentlichte im Jahre 1936 seine Schrift *Alemannisch: Die Rettung der eidgenössischen Seele*, in der er seine "Schwizertütschi Schproochbewegig" ankündigte, die das Schweizerdeutsch zur Schriftsprache erheben würde. Bundesräte begannen plötzlich, über das Radio in Mundart ihre Miteidgenossen anzusprechen. Stadt- und Regierungsräte hielten ihre Sitzungen auf schweizerdeutsch, was heute noch in vielen Kantonen der Fall ist. In Zürich wurde eine Schweizerdeutschschule eröffnet, in der Ausländer die Mundart erlernen konnten. Die Schweizer besannen sich mit jedem Jahre des zweiten Weltkrieges mehr ihrer Eigenständigkeit. Das Phonogrammarchiv versandte Schallplatten von verschiedenen Schweizer Mundarten unter dem Titel *Stimmen der Heimat* im Jahre 1939. Georg Thürer veröffentlichte sein Buch *Wesen und Würde der Mundart* im Jahre 1944. Schweizer Mundartdichter hatten ihre goldene Zeit während des Krieges.

Die Sprachsituation der heutigen alemannischen Schweiz ist noch sehr stark von den Ergebnissen des zweiten Weltkrieges beeinflußt. Der Schweizer gewann durch den Krieg ein sehr großes Maß an Selbstbewußtsein und Stolz, die den Mythos der Schweiz geradezu aufblähten. War sein Land nicht zur Friedensinsel auserkoren im Kriege? Hatte die Schweizerarmee, die Tellensöhne, nicht den Deutschen das Knieschlottern beigebracht, sodaß sie nicht wagten, einen Schritt ins gelobte Land zu tun? Und natürlich wurde dieses Selbstbewußtsein seit jeher von den Ausländern genährt, die die Schweiz in ihren Büchern und Zeitungen zu einem Märchenidyll von Heidi und den sieben Geißlein verwandelten. Schillers mythische Darstellung im *Wilhelm Tell* ist noch heute, trotz Max Frischs Bemühungen, die Schulstubenweisheit über die Anfänge der heroischen Schweizer Geschichte. Die Ausländer haben die Schweiz zur zwar jetzt etwas teuren Schönheitskönigin der Länder auserkoren und sie zum Modell eines vereinten Europas erhoben. Unter dieser Beschüttung von Lob und Bewunderung hat sich des Schweizers Brustkasten immer mehr ausgedehnt. Er ist zufrieden und glücklich mit sich selbst und der Schweiz. Wenn er je ins Ausland geht, so erwartet er dieselbe Huldigung, zeigt allen seinen Schweizer Paß und korrigiert sofort jeden, der ihn für einen Deutschen hält. Wohl würde er sich am liebsten eine Kleidung aus einer Schweizer Fahne zusammennähen, damit solche Mißverständnisse nicht mehr vorkommen würden. Wenigstens steckt er sich ein kleines Schweizerkreuz ins Knopfloch. Schweizer Autoren wie Frisch, Dürrenmatt, Bichsel und einige Mundartdichter haben versucht, diese aufgeblasene Schweizer Glückseligkeit und das schrankenlose Selbstgefallen durch ihre verbalen Nadeln etwas zu verkleinern. Aber diese Werke können wohl den Eidgenossen nicht erschüttern. Sein verstärktes Selbstbewußtsein ist direkt mit seinem Gebrauch der Mundart verbunden. Da er sich ja besser fühlt als die Deutschen, betont er seine Besonderheit durch seine eigene Sprache. Diese Selbstzufriedenheit erklärt alles Schweizerische als sehr gut. Die französisch sprechenden Schweizer, die das Schweizerdeutsch als rauhe, tierische, unlernbare Bauernsprache beschreiben, stören ihn überhaupt nicht, denn er weiß doch, wer er ist. An dem Urwüchsigen, Kraftvollen seiner Sprache scheint er mehr und mehr Freude zu gewinnen, denn liegen nicht in seiner Muttersprache die Werte, welche die Schweiz zu dem machten, was sie ist? Flüche, Grobheit, Rauheit, Ungehobeltes sind Tugenden des Schweizers wie auch seiner Mundart. Otto von Greyerz schrieb über die Wechselbeziehungen zwischen Schweizer Mundart und Nationalcharakter:

> "Und ich meine: diese Sprache, unsere Mundart, ist besser, als wir sie verdienen. Sie ist Bewahrerin von Tugenden, die das Schweizervolk durch die Stürme der Jahrhunderte hindurch gerettet haben. Rauheit und Derbheit ist die Schale dieser Tugenden; wir sind, mit polierten Nationen verglichen, ein grobes Volk; wir lieben noch heute den derben, ungehobelten Ausdruck. Das rednerisch Glänzende, die glatte Phrase ist uns zuwider, und das Fluchen unser allgemeines Laster. Wir sind nicht ästhetisch gerichtet, sondern praktisch, verständig und sittlich. Das spiegelt sich alles getreu in unserer Sprache. Wir sind ein Bauernvolk gewesen und verdanken unsere Erziehung vor allem diesem Stande: den starken Wirklichkeitssinn, die Naturfreude, die ernste Auffassung der Arbeit und des Lebens überhaupt. Von daher haben wir den Widerstand in uns gegen die leere Wortmacherei, den tiefen Argwohn gegen die übersinnliche Sprache der Wissenschaft und jede geschraubte, klausulierte Ausdrucksweise. Von daher fehlt uns auch der geistige Spieltrieb und das Verständnis für den schöngeistig-spielerischen Gebrauch der Sprache, bis zu einem gewissen Grade auch der Sinn für Schwung und Erhabenheit. Hier sind deutlich Grenzen unseres Wesens. Wir können nicht aus unserer Haut. Aber wir brauchen uns dessen nicht zu schämen . . . Wir müssen uns an das Tüchtige, Dauerhafte in unserm Wesen halten, und dazu, meine ich, kann uns auch künftig unsere Mundart eine

> Erzieherin sein. Sie ist eines der gegebenen Mittel zur Erhaltung unserer Unabhängigkeit nach außen und des demokratischen Geistes im Innern."[8]

Waren diese Ausdrücke noch ein Aufruf zur Rückbesinnung auf die Schweizer Tugenden im Jahre 1933, so können sie heute als sehr generelle Beschreibung der heutigen Lage dienen. Die Verallgemeinerungen und Parallelen, die Otto von Greyerz zwischen grober Sprache und urchigem Volkscharakter aufstellt, grenzen eher an die Wiederbelebung eines Schweizer Mythos als an eine wissenschaftliche Untersuchung. Richtig scheint, daß der Schweizer heute seine Mundart völlig angenommen hat und sehr stolz darauf ist. Er ist glücklich, selbstzufrieden mit sich selbst und schwelgt in der Ungehobeltheit seiner Sprache. Vielleicht ist es gut, daß die Ausländer die Schweizer nicht verstehen können, denn sonst würde ja die Idylle schnell in Rauheit aufgehen. Erstaunlich ist, daß sozial höhere Schichten in den Städten nicht viel zimperlicher sind im Gebrauch dieser grobschlächtigen Ausdrücke als der Bergbauer. Die meisten Schweizer gebrauchen zum Beispiel den vulgären Ausdruck "huere Saich" (verdammter Piss), um "dumme Sache" oder "Blödsinn" zu sagen. "Saich" ist das universelle Ersatzwort anstelle von "Zeug". Auch an sehr kraftvollen und anschaulichen Vergleichen fehlt es nicht.

Obwohl der Schweizer seine eigene Sprache liebt, ist er Wörtern von andern Sprachen sehr offen. "Salü" Ist eine sehr gebräuchliche Grußformel unter Bekannten, und fast alle gebrauchen "tschau" (ciao), um sich zu verabschieden. Wörter wie Velo, Poulet, Auto, Pullover, Perron (Bahnsteig), Glace haben sich ganz eingebürgert.

Selbst wenn die Schweizer schriftdeutsch reden müssen, kann man ihren Mundartakzent leicht feststellen, denn sie wollen sich ja nicht als Deutsche ausgeben. Das Schweizer Radio, Fernsehen und staatliche Institutionen haben Bestimmungen aufgestellt, die festlegen, in welchen wenigen Fällen der deutsche Schweizer auch innerhalb der Schriftsprache nicht Siebs folgen muß, sondern seine eigene Sprechweise bewahren darf.

Da der Schweizer seine Mundart im Alltag spricht, ändert sie sich stark. Trotz der Bemühungen der Pro Helvetia, dem Heimatschutz und dem *Schweizerischen Idiotikon* verliert der Schweizer seine Mundartausdrücke. Wie könnte er auch ein Gespräch über Literatur, Kunst, Medizin oder Physik mit Mundartausdrücken führen! Der Deutschschweizer übernimmt vielmehr den ganzen Wortschatz der Schriftsprache, aber spricht diese Worte in den Lauten seiner Mundart aus, soweit er vermag. Versuchen wir es an einem kurzen Text:

> "Die folgenden Ausführungen über Tendenzen und Aspekte in der schweizerischen Gegenwartsliteratur gehen von drei Gesichtspunkten aus, die eine mehr oder weniger zwanglose Anordnung des Materials erlauben: die Schweiz und ihre Umwelt ('Abbau des Mythus Schweiz'), Aggression gegen innen, Fluchtversuche und neue Positionen."[9]

Im St. Galler Dialekt könnte man die obigen Sätze folgendermaßen ausdrücken:

> "Die folgende Usfüerige öber Tendenzen ond Aschpekt i di schwyzerische Gägewartsliteratur gönd vo drü Gsichtspünkt us, die ä mee oder weniger zwanglosi Aaordnig vom Material erlaubed: s'Schwy und eri Umwält ('Abbau vom Mythus Schwyz'), Aggression gäge ine, Fluchtversüech ond neui Posizione."

Der Lautstand des St. Galler Dialekts steht dem Schriftdeutschen von allen Schweizer Mundarten am nächsten. Für manchen Schweizer ist das Grund zum Verdacht, die St. Galler sprächen ja schon "halb schrifttütsch". Trotz der großen Ähnlichkeiten in den Lauten zeigt das obige Beispiel, wie der Schweizer die Schriftsprache in seine Mundartlaute übersetzen kann, ohne den Wortschatz oder die grammatikalische Struktur zu ändern. Der große Einfluß der Schriftsprache auf die Mundart ist an diesem Beispiel gut ersichtlich. Wir müssen daher erkennen, daß Dialektsprecher derselben Gegend sich heute unterscheiden im Wortschatz und Satzbau: Ein Schweizer, der viel liest, wird von der Schriftsprache viel mehr beeinflußt als einer, der sehr wenig liest. Das Beispiel zeigt nicht eine Ablehnung der Mundart, sondern ihre Unzulänglichkeit und Erweiterung im täglichen Berufsgespräch. Ein Wissenschaftler mag noch so sehr all die Mundartausdrücke lieben und sie in seinem Hause gebrauchen, aber sie werden ihm wenig helfen in einer Mundartdiskussion mit seinen Fachkollegen über sein Projekt.

Der spezifische Ortsdialekt wird nicht nur durch den Einfluß der Schriftsprache, sondern auch durch die Mobilität der Bewohner abgeschleift. Die Herausgeber der neuen Auflage der *Zürcherdeutschen Grammatik* stellten im Jahre 1964 fest:

> "Durch die zunehmende Binnenwanderung der Bevölkerung, den immer stärkeren Pendelverkehr des Alltags, den großen Ferien- und Reisebetrieb kommen indessen heute die verschiedenen Dialekte enger miteinander in Berührung als früher, gleichen sich aneinander an, verlieren von ihrer Eigenart. Immer mehr Leute sind selber 'gemischtsprachig'; in immer mehr Familien und Gemeinden werden mehrere Dialekte nebeneinander gesprochen."[10]

Der Prozeß der Verflachung der Mundarten wird fortschreiten, aber der Schweizer wird wohl ein gemischtes Lautsystem des Alemannischen noch für einige Jahrzehnte gebrauchen, um seine Unabhängigkeit und seine Schweizerheit in seiner Sprache zu gebrauchen. Solange dieser von den Ausländern genährt wird, wird er stolz sein auf sein "Schwyzertütsch", selbst wenn es gemischt ist.

Anmerkungen

[1] Ein sehr zugängliches Buch, das zwanzig Schweizer Dialekte in Essayform beschreibt, ist *Schweizer Dialekte*, hrsg. von Robert B. Christ (Basel: Birkhäuser Verlag, 1965).

[2] Statt neuhochdeutsche Schriftsprache ist hier in der Regel die Abkürzung "Schriftsprache" oder "schriftdeutsch" verwendet worden. Die im schweizerischen Sprachraum traditionell gewordene Abkürzung "Hochdeutsch" ist wegen möglichen Mißverständnissen nicht gebraucht (da die Schweizer Mundarten ja auch hochdeutsche, und nicht niederdeutsche Sprachen sind).

[3] Hugo Moser, "Mundart und Hochsprache im neuzeitlichen Deutsch," *Der Deutschunterricht*, VIII (1956), S. 49.

[4] *Schriftsprache und Mundarten*, 2. Auflage (Bern, 1954).

[5] Zitiert nach Paul Zinsli, "Hochsprache und Mundarten in der deutschen Schweiz," *Der Deutschunterricht*, VIII (1956), S. 62.

[6] Ernst Tappolet, "Über den Stand der Mundarten in der deutschen und französischen Schweiz," in *Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Sprache in Zürich* (1901), S. 29-30.

[7] Otto von Greyerz, *Sprache, Dichtung, Heimat* (Bern: Francke, 1933), S. 229.

[8] von Greyerz, S. 246-47.

[9] Otto Oberholzer, "Die Literatur der Gegenwart in der Schweiz," in *Die deutsche Literatur der Gegenwart* (Stuttgart: Reclam, 1971), S. 401.

[10] Albert Weber, *Zürcherdeutsche Grammatik*, 2. Aufl. (Zürich, 1964), S. 5.

SECTION G

SPECIAL AREA TOPICS II: THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY AND THE GERMAN DEMOCRATIC REPUBLIC

CHAIRMAN: Werner Kitzler — University of South Dakota

READERS: Victor Peters — Moorhead State College
Suitbert Gammersbach — Franziskus-Gymnasium
Hürtgenwald-Vossenack

The Transition from Individual to Communal Farm Operations in East Germany

Victor Peters — Moorhead State College

Most of the farm land in East Germany today is owned and operated by collectives known as *Landwirtschaftliche Produktions-Genossenschaften*, or LPGs (Agricultural Producers' Cooperatives). The rest of the land is mostly in the hands of the state, which operates and administers it in the form of state farms. The transition from private ownership to collective or state ownership took place over a period of years and must be seen in context not only with the philosophy and objectives of the government of the German Democratic Republic, but also in context with the problems which faced that new state.

I

With a population of a little over 17 million the German Democratic Republic covers an area of 47,635 square miles and is about half the area of Minnesota. Geographically, economically and politically it was an amputated segment of the once highly integrated German *Reich*. The agriculturally productive provinces to the east, which had been the main source of food for the populated centers of the present East Germany, such as Leipzig, Dresden and Chemnitz (now Karl-Marx-Stadt), had been incorporated into Poland and the Soviet Union, and only the more marginal land remained to provide at least at first only a precarious and inadequate food supply. Moreover, in the years immediately after the war, six million refugees from the lost eastern provinces had to be absorbed by a destitute Germany. Almost one-third of them remained in the Soviet zone. The economic situation was still further aggravated by the policy of reparations by which not only industrial plants were dismantled and transferred but also livestock, poultry, hogs and food stocks were confiscated and shipped out of the country as war indemnities. The Germans speak of 1945 as *Das Jahr Null*.

Primed by some economic assistance from the United States, West Germany emerged out of this chaos by adopting a policy known as the *freie Marktwirtschaft*, a modified form of free enterprise. By necessity East Germany followed a different course. Under Soviet initiative a merger of the German Communist and Social Democratic parties took place. The new party, known as the *Sozialistische Einheitspartei Deutschlands* (Socialist Unity Party) or SED, was committed to the philosophy of Marx and Lenin. Its first secretary was Walter Ulbricht; his successor is Erich Honecker. Born in the Saar in 1912, Honecker is the most powerful single individual in the DDR. His wife, Margot Honecker, is the country's minister of education, and the only woman member of the *Ministerrat* (cabinet). There are four other, pseudo-independent political parties which, together with the SED, form a "National Front". They are represented in the *Volkskammer* (Peoples' Chamber of Deputies) and in the government.

The administration of the country is highly centralized. Major policy is determined at the national level. The *Länder*, or states, disappeared in 1952, when the country was divided into *Bezirke* (regional units) and given the names of the larger cities within their borders. These subdivided into *Kreise* (counties). The elected *Kreis* and *Bezirk* leaders have important administrative and consultative functions.

From the beginning the government pursued a policy of "building" a socialist state. While owners of small industrial or commercial enterprises were in some cases permitted to retain a share in their business as joint shareholders with the state, large industries were nationalized. Only miniscule plants where labor was supplied by members of the family survived. With the years both the "half-state" and the private enterprises will disappear or go into total state ownership as owners retire or die. All major industries are operated as *Volkseigene Betriebe* ("nationally owned enterprises") known as VEB, and account for over 90 percent of the industrial output of the country. All larger businesses, shops, stores, hotels and restaurants also have been nationalized and operate either as cooperative or government-owned enterprises known as *Handels-Organisationen* (trade organizations), abbreviated as HO.

This economic transformation from private to state or cooperative ownership did not adversely affect the industrial output of the country. On the contrary, in a relatively short period there occurred what has sometimes been labelled as "the other" *Wirtschaftswunder*. East Germany emerged as the most productive industrial state in the socialist camp next to the Soviet Union, and this despite its few and meager natural resources. This development unquestionably gave the transformation in agriculture from individual to collective production a great impetus and momentum.

II

The change from private individual farm operations to state and cooperative production was a gradual process between 1945 and 1959, when the Agricultural Producers' Act became law.[1] The first step in expropriation occurred in the period immediately after 1945. With the advance of the Red Army thousands of Germans fled from what is now East Germany to the West. The proportion of large landowners, including the landed aristocracy, and affluent farmers among these refugees was very high. The lands which these people left behind were taken over by the new East German administration. Furthermore, the lands of those who had occupied high army posts, or had been associated either with the Nazi party or the government of the Third *Reich*, were expropriated on the grounds that they were either militarists, war criminals or Nazis. In this manner the East German administration dispossessed by 1950 over 14,000 owners.[2] In the case where the owner had over 100 ha. (247 acres or more), the expropriation was automatic; in case where he had under 100 ha. the requisition, if undertaken, was on the grounds that the owner was an exploiter of the people. It is freely admitted in East Germany, at least privately, that in many cases that charge was an arbitrary pretext for expropriation.

The newly acquired lands were either organized into state farms or were distributed in small parcels to land-needy farmers. 91,155 *Umsiedler* families, refugees from the lost eastern provinces, were placed on farms. More than 210,000 *Neubauernwirtschaften* were carved out for landless farm workers or other workers who wanted to move on land. Finally, over 122,000 small farmers who had insufficient land had their acreage increased by seven or eight acres.[3] This process of expropriation and redistribution, known as *demokratische Bodenreform* (democratic land reform), was a development which appeared contrary to Marxist-Leninist philosophy and resembled somewhat the brief NEP period in the Soviet Union, but it did give tens of thousands of small farmers a stake in their country. The ownership of the land was left in abeyance. The new "possessor" could work the land, but he could neither sell, rent or mortgage it.

Before long it became apparent that the small farms, which had served an immediate purpose in absorbing many people at a time when the country's entire economy was dislocated and many people were actually on the verge of starvation, were too small for productive operations. They were not only unsuitable for modern technology as they required heavy capitalization in small machinery, but they also tied the producer to his land so that he had less leisure time than he had had formerly as a worker on a large estate. The intermediate solution was found in a state-inspired "Union of Mutual Peasant Aid" (VdgB: *Vereinigung der gegenseitigen Bauernhilfe*), by which the government encouraged the farmers to get together and work their farms jointly. For this purpose the government in 1948 set up the MAS (*Maschinen-Ausleih-Stationen* = "Machinery Hire Stations") from which the farmers could rent at reasonable rates their required machinery, machinery which the ordinary farmer could not afford to purchase.[4]

The period of "mutual aid" lasted up to 1952, when it was increasingly realized that the small farms were uneconomical. Moreover, there were other difficulties. Some individualistic farmers, for instance, refused to join "mutual aid" and their fields could not be integrated for large scale farm operations. It was also felt that the whole agricultural sector was a drain on the national economy as it had to be consistently subsidized and no change for the better was in sight as long as the small farmer was permitted to go his individualistic way. In 1951 the government took the initiative to set up the German Academy of Agrarian Sciences (DAL – *Deutsche Akademie der Landwirtschaftswissenschaften*). On the basis of their recommendation Walter Ulbricht in 1952, on the occasion of the II. Party Convention of the SED, proposed that every encouragement should be given to the development of farm cooperatives which would do away with the small field system. The resolution was passed and government "encouragement" resulted in a tremendous increase in the number of LPGs.[5]

By 1959 the government felt that the experimental stage was over and one June 3 it approved the Agricultural Producers' Cooperative Act, the preamble of which defined an LPG:

> Agricultural producers' co-operatives (LPS) are socialist large-scale farms established by voluntary association of farmers, working gardeners, farm-labourers and other citizens prepared to participate in co-operative production.

It also passed legislation for "model statutes" of LPGs. They consisted of three "types": Type I, with the "lowest grade of socialization," requires that all arable land be brought into the LPG for joint use, and makes provisions for collective field work. The net income of the LPG is distributed among the members in the ratio of 60% for the work-units done and 40% for the land brought in. Type II adds to the land and work provision that draught animals, machines and equipment be also brought into the LPG. Type III is the most advanced form of cooperative production. Land, means of production, livestock, etc. are all used and worked collectively. At least 80% of the base income is distributed according to work-units and up to 20% according to the land brought in.[6]

Types I and II may be regarded as temporary expedience. The SED, at its 1963 VI. Party Convention, declared that the ultimate future in agriculture lay exclusively in the Type III form of producers' cooperatives.[7] The state planners are fully aware that creating the LPGs is only the first step in a transition from individual to cooperative production. Once the LPG has been set up there remains the adjustment which its members have to make to their new roles. One of a group of state planners for the German Democratic Republic has described this process in these words:[8]

> Entry into the LPG involves a complete change in the living and working conditions of the peasants. Even the decision to join an LPG requires that the peasant and the peasant woman give up out-of-date views and break with old traditions. A great deal of understanding is required for this. Membership of the LPG demands from the peasants and agricultural workers that they think on a bigger scale. It was easier for the peasant to manage his small enterprise. Now he has to take part in an expert manner in making the decisions concerning the affairs of a large enterprise. Cooperative work makes it necessary for him to be a member of a team. Up to this point, the peasant had decided himself how he organized his work. Now he receives instructions or, if he is the leader of a brigade, for instance, must organize the work for many persons. Former peasants who worked on their own and former agricultural workers must learn how to overcome certain prejudices and to respect themselves as cooperative peasants with equal rights. Complicated ideological problems consequently appear with the transition to production on a cooperative and socialist basis.

III

In 1969 Dr. H. L. Sawatzky, professor of Geography at the University of Manitoba, and I visited a number of

LPGs. A brief description of three of them may serve to give a clearer picture of an LPG in operation.

LPG Recknitztal-Semlow.

This LPG, in Kreis-Rostock, was organized in 1952, but was considerably enlarged by 1960 through successive "integrations" of surrounded or bordering farms. It has about 4000 *ha.* of land (roughly 9,880 acres), of which 3000 *ha.* are under cultivation, 600 *ha.* are in potatoes. The LPG also has 7,000 hogs and 2,000 heads of livestock, mostly beef cattle. It has contracted grazing rights with a neighboring LPG.

The total population of the villages within this LPG is about 2,500, of whom 600 are members of the LPG. The others are children, pensioners or commuters who work elsewhere. The average age of the LPG members stands at 40, and there are more women than men. The LPG spent about 500,000 Marks renovating a manor house which now contains offices for the executive of the LPG, a *Kulturhaus* with library and cinema, a kitchen and a restaurant, which also serves as a meeting house. About 500 children and 350 LPG members and other paying quests have their main meal at this LPG restaurant. A plain but good meal costs 2.70 Marks.

The LPG executive has 30 members and meets at least once every 14 days. The LPG chairman, Ernst Wulf, age 46, an aggressive, outgoing man, is a natural leader who is familiar with every aspect of farm life. Born as a son to a farm laborer he is now a deputy of the *Volkskammer*, has a family of seven children and finds time to read Lessing. When I was introduced to him he had returned from a funeral of an LPG member who had also been a member of the Socialist Unity Party, of which Wulf is the regional head. Representing the Party, Wulf had given the funeral tribute to the deceased. I was told that the last election Wulf had received all but three votes, but that some of the candidates for the executive had received as many as 50 "negative" votes (see Appendix A-3). Judging by the appearance of this LPG and the long list of foreign visitors who had signed the guest book, most of them from the Soviet bloc states but also a delegation of Yugoslavs, Recknitztal is one of the most successful LPGs in the German Democratic Republic.

LPG Wartenberg-Lindenberg[9]

This LPG is located on the outskirts of East Berlin and one member of its executive, *Frau* Burckhardt, is a city councillor. The membership of this LPG stands between 420 and 450. Because of its location it has a relatively small acreage with little prospects of expansion. Its chief enterprises are market gardening, including the raising of plants and cut flowers for the Berlin market, hogs and dairy cattle. The LPG has a 20 km. milkpipe-line to Berlin.

The chairman of the LPG is Dieter Besler. Besler received a gold medal at the national *agra* display in 1967 for the achievement of his LPG, which makes him a *Nationalpreisträger*. This is a high distinction and carries with it not only prestige but also monetary rewards. There is an entire scale of these awards. Those who excel in their work become "activists," and people whose performance is exceptional may be named by the government a *Verdienter* ("deserving"). There are holders of distinctions such as "deserving technician," "deserving medical doctor of the people," "deserving veterinarian," "deserving breeder," etc. These titles carry with them rewards such as extra vacations, remuneration and public approval.

The members of the LPG executive were generally relatively young people who obviously knew their business. Herr Nürnberg, 34, was the *Pflanzenvorsteher* (field crops and market gardening). He had a record as an opponent of collectivism, but had finally yielded to the inevitable and was now a solid supporter of the LPG. Paul Burckhardt, 38, a *Diplom Blumenbauer* (certified floriculturist), spent his spare time completing his doctorate. Herr Bartel, 37, was in charge of livestock.

Like some of the other LPGs we visited, Wartenberg-Lindenberg had an extensive building program. Much of the construction consisted of apartment houses as many of the younger LPG members preferred apartments to individual homes. The size of the exterior as well as the interior of the apartment houses resembled the functional apartment houses we find in our own cities. Their bedrooms, livingrooms, and kitchens, complete with electric ranges and applicances, were almost indistinguishable from apartment dwellings in Canada or the United States, except that their kitchen refrigerators were only about half the size of ours. Individual homes and lawns (yards) require time and attention, which many young East Germans feel they would rather devote to additional work with pay or leisure. The quaint German countrside dotted with picturesque villages is disappearing in East Germany.

LPG Golzow-Oderbruch

LPG Golzow lies in *Kreis*-Frankfurt/Oder, on the eastern border of the German Democratic Republic. From its fields you could look into the People's Republic of Poland. The population of the villages within the LPG stands around 2,200. Of its land about 1000 *ha.* had formerly been a *Rittergut*, but the manor house had been badly damaged during the war and had to be demolished.

LPG Golzow, which is also known as LPG *Einheit* (Unity), has divided its labor pool into 16 categories. Category 1 covers apprentices in their first year, who, because of their inexperience, get the lowest remuneration per work unit. If they fulfill their required work unit obligation 100% their annual take-home pay (there are no income taxes at any level) was 4,300 Marks. Category 4 covers field workers with either little experience or few skills, whose annual wage comes to 6,500 Marks. Category 8 includes "tractorists" who also have a second occupation such as carpenter or mason, or can be placed in charge of garden irrigation. Their annual wage comes to 8,750 Marks. Category 16 covers brigade leaders, such as the man in charge of livestock, who is also in possession of a specialist's certificate. He gets 12,640 Marks.

The *Vergütung* (work compensation) is on a graduated scale, and the above categories are only cited as examples. The worker in any of the categories may of course exceed his expected assignment and will get a corresponding *Leistungszuschlag* (achievement compensation). Since many of the married women also work, at least part time, their take-home pay must also be considered in computing family income.

IV

I have not mentioned the small private farms, often little more than gardens, which continue to operate outside the LPG. There are 13,839 of them, but they cultivate a total area of only 89,927 *ha*. as compared to the over six million *ha*. which have been consolidated in LPGs. The size of the farms and the number of people involved make the private sector of agriculture relatively unimportant. More important perhaps are projected plans, such as the future of irrigation in East Germany. According to Professor Breuning, whom I met in Berlin, these plans call for an eventual irrigation of 20% of the total acreage under cultivation. There are at present five major irrigation projects in operation.

Half of the women in East Germany are *berufstätig* (in occupations and professions). Numerically this percentage is even higher at the LPGs than in cities, but the women usually work only part time. The majority of them spend about one-third of their time at home. The work for women at LPGs has very wide range: they may work on the fields, at the various livestock and poultry enterprises, as accountants and secretaries (each LPG has an office which keeps an account of work unit credits of each member very much like the pay-office at any industrial plant), as teachers, veterinarians, and numerous other occupations. While there is equal pay for women, such LPG undertakings as the livestock, hog or poultry enterprises were invariably headed by men at all LPGs we visited.

There are some marginal impressions which especially attracted my interest. One of them was the diffused authority which seemed to merge in the hands of the LPG chairman. This was especially true if he was a member of the Socialist Unity party. In the Potsdam area we strayed into a *Gaststätte* (inn) where a party had assembled after a *Jugendweihe*, a dedication service in which young people on leaving school promise to devote their lives to a socialist ideals and their homeland. The *Jugendweihe* may be regarded as a counterpart to a church confirmation. The main talk was given by an LPG chairman. At a restaurant at the LPG *Hochschule* at Meissen, located near the ancient Albrechtsburg, we saw one section reserved for a banquet for a newly married couple and the wedding guests. The toast to the bride and groom, both LPG members from a neighboring farm, was given by the LPG chairman. As mentioned, at funerals of LPG members, especially if they are also Party members, tribute to the deceased is often paid by the chairman of the LPG. Life thus has been visibly secularized.

This brings us to the subject of religion. In the past that region of Germany which now constitutes the German Democratic Republic was the bastion of German Protestantism. While the overwhelming majority of the people nominally still belong to a church (81% Protestant, 11% Catholic), its role appears to be relatively unimportant and destined for still further decline. There is no longer a state church, but the churches get some government assistance, especially for the restoration and maintenance of cathedrals and historic church sites. On the whole, however, the government sponsored or directed cultural, educational, occupational, and recreational activities and the pace of life in general leaves little time for reflective traditional devotion, except for pensioners and senior citizens. Many rural churches are in a bad state of repair. Talking to an elderly farm couple at a dinner table in a restaurant, I inquired about church attendance in their village. "The minister is an old man," said the woman, "and the church choir is made up of older people, like my husband. The service is so unattractive that I prefer to stay at home and watch a good television program." The comment about the television did not surprise me. What struck me most when we drove into Wittenberg to visit the cathedral church where Luther is to have nailed his theses was the forest of antennas over the medieval rooftops. Fifty-four out of one hundred households in the German Democratic Republic own a television set. It is too early to predict the complete decline of church life in that part of Germany where Prussian pietism formerly had its strongest roots, but to the church leaders the outlook must be bleak.

The German Democratic Republic sees in its youth its greatest resource and the efforts it makes on their behalf in such areas as schools and recreation are not only impressive but are, evaluated in monetary terms or by any other standards, unquestionably of the highest in the world. The government had introduced what is known as a uniform polytechnical school which every child is required to attend for ten years. The very comprehensive program, which also includes the manual arts, is mandatory for every pupil. "Whether one will choose to become a barber and another a professor," says an official bulletin, "both will spend the first ten years in the same school and both will pursue the same course of studies."[10] The small one-room schools have disappeared in the German Democratic Republic, and every attempt is made to extend the same educational opportunities to the rural child as are available to the urban child.

In the German Democratic Republic there is a marked absence of political freedom. The political climate does not favor field work in order to establish the actual attitudes and feelings of the people involved at all levels of social readjustment and integration. On the restricted basis that a study of the LPGs is possible, they appear to be a relatively successful aspect of socialist economic planning and human acculturation.

Notes

[1] *LPG – Statutes, Law, Internal Regulations Governing the Conditions of Work*, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, Dresden, n.d.

[2] Cf. W. Herforth, K. H. Poosch, Walter Schmidt and R. Stöckigt, *Von der demokratischen Bodenreform zum sozialistischen Dorf*, Berlin, 1965. 50-51.

[3] Cf. Hans Spieckermann and Arnold Kriener, *LPG Bauer auf Neue Art – Die moderne sozialistische Landwirtschaft in der DDR*, Berlin, 1969. 11-12.

[4] Later when the LPGs were formed, the MAS were changed to MTS (*Maschinen-Traktoren-Stationen*), which rented their equipment to the LPGs. Their importance is declining as LPGs acquire their own equipment.

[5] In 1952 East Germany had 1906 LPGs, in 1953 there were 4,691, in 1954 – 5,120, and in 1955 – 6,047. It should be stated that the pressure of the government and the Party was such that until the country was totally sealed off from West Germany, the number of people who fled from East Germany, especially farmers, rose to epidemic numbers.

[6] The Model Statute for Type II was added on August 2, 1962. It may be regarded as an intermediate step between Types I and III. The Model Statutes for Types I and III are dated April 9, 1959. See: *LPG – Statutes, Law, Internal Regulation Governing the Condition of Work*, 8-9.

[7] "Der Übergang der landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften vom Typ I zum Typ III wird sich in der Periode des umfassenden Aufbaus des Sozialismus in Verbindung mit der Anwendung modernster Produktionsmethoden durch den eigenen Entschluss der Genossenschaftsbauern allmählich vollziehen." *Programm der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland*. VI. Parteitag, Berlin, 15-21. Januar 1963. 86.

[8] Team of Authors under the Direction of Gerhard Grünewald. *The Marxist-Leninist Agrarian Policy from the mutual peasants' aid and democratic land reform to the elaboration and application of the new economic system of planning and management in the agricultural industry of the DDR*, Dresden, n.d., 67.

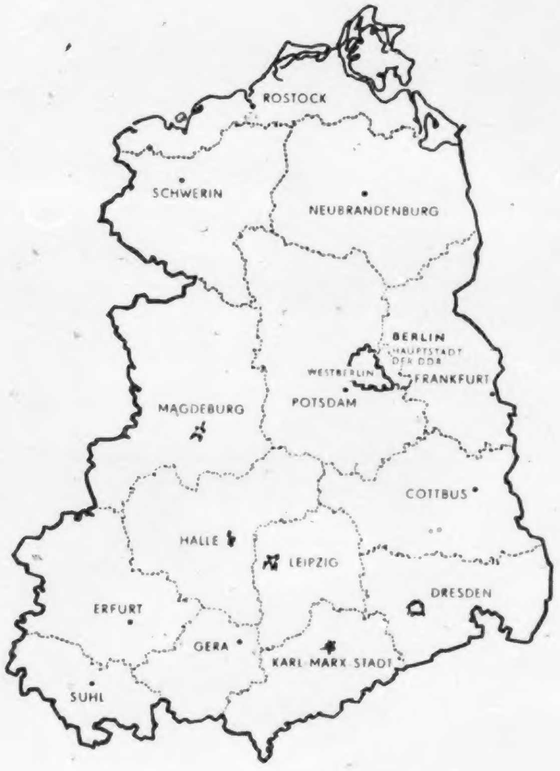
[9] All LPGs have not only their historic-geographical but also "socialist" names. LPG Wartenberg-Lindenberg is also known as LPG "1. May." Other popular names are "Vorwärts" (Forward), "Freiheit" (Freedom), "Einheit" (Unity), "Fortschritt" (Progress), "Aufbau" (Construction), "Frieden" (Peace), "Freundschaft" (Friendship), "Walter Ulbricht", "Thomas Müntzer", "Aurora."

[10] Erwin Kohn and Fred Postler, *Polytechnische Bildung und Erziehung in der Deutschen Demokratischen Republik*, Ministry of Education, Dresden 1967, p. 14.

A – 1

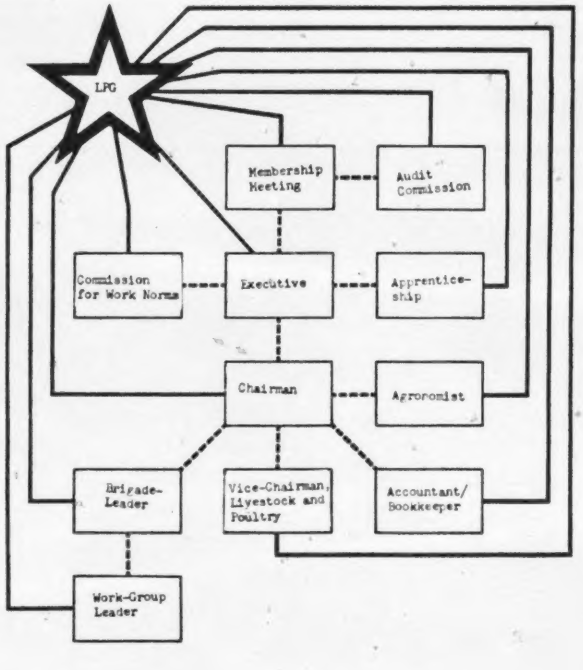
The Regional Divisions of the Country

In 1952 the old *Länder*, or states, were replaced by *Bezirke*, or regional dividions, named after the large cities within their borders.



A – 2

The Administrative Structure of an Agricultural Producers' Co-operative



DAS ORGANISATIONSSCHEMA DER LPG

Source: *Die Zwangskollektivierung des selbständigen Bauernstandes in Mitteldeutschland*, Berlin-Bonn, 1960.

A – 3

An LPG Election Ballot [1]

WAHLZETTEL

Kandidaten Vorstand:

1. Eickhoff Franz
2. Kempa Kurt
3. Lange Ernst
4. Feuerherm Paul
5. Teervoert Hermann
6. Marks Wilma
7. Timmermann Lucie
8. Schneider Gertrud
9. Maurer Arnold
10. Pahlke Fritz
11. Rehaag Franz
12. Stockfisch Horst
13. Bladt Herta
14. Bräuning Kurt
15. Dähmlow Erich
16. Gadow Herta
17. Harder Karl-Heinz
18. Köster Hans
19. Klingenberg Joachim
20. Schumacher Karin

Kandidaten für die neue Betriebsleitung:

1. Wulf Ernst – *Vorsitzender*
2. Köcher Ilse – *Hauptbuchhalter*
3. Bartelt Erwin – *Leiter Bauwesen*
4. Siemens Heinz – *Betriebsökonom*
5. Bartz Emil – *Leiter TFB I*
6. Brenneisen Aug. – *Leiter TFB II*
7. Kohn Karin – *Leiter Milchproduktion*
8. Schwandt Ernst – *Leiter Kombinat*
9. Marten Hasso – *z.Zt. BFS*
10. Wellendorf Peter – *Leiter Fleischproduktion*
11. Scheringer Hans – *Komb. Leiter Schwein*
12. Simon Wilhelm – *Technischer Leiter*
13. Schulze Siegfried – *Leiter Innenmechanisierung*
14. Drews Horst – *Leiter Futter*

[1] This election ballot was used at the 1969 annual meeting of the LPG Recknitztal. It was provided by Ernst Wulf, *Vorsitzender* (Chairman) of the LPG. Wulf is also a member of the *Volkskammer* (People's Chamber of Deputies) and a member of the Central Committee of the SED (Socialist Unity Party). The first column has all the names of the candidates for the LPG executive. The second list, beginning with the chairman, has the names of the candidates for the various positions and heads of enterprises. A voter, who must be a member of the LPG, can show disapproval of any candidate on the list by striking out the name on the ballot. If the voters show strong disapproval for a particular candidate, his name will not appear on the list the following year.

A – 4

I. Number and Size of State Farms in Central Europe. [1]

Country	No. of State Farms	Size of Farms (in hectares) [2]
East Germany	669	441,000
Bulgaria	68	387,000
Czechoslovakia	365	1,051,000
Hungary	333	976,000
Poland	5286	2,804,000
Rumania	560	1,720,000

II. Percentage of Area of Land "Socialized" and Percentage of Land Organized as (a) State Farms, (b) Agricultural Producers' Co-operatives.

Country	% of Acreage Socialized	% of Acreage in State Farms	% of Land in Co-ops
East Germany	93.6	7.8	85.6
Bulgaria	99.3	9.4	89.9
Czechoslovakia	89.5	25.9	63.6
Hungary	93.6	14.0	79.6
Poland	14.3	12.7	1.1
Rumania	94.0	29.2	64.8

---

[1] Source: Horst Fruck, "Zur Lösung der Bodenfrage in den Sozialistischen Ländern," *Beilage zur Wissenschaftlichen Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin*. Berlin, Vol. XVII, 1968. 28-29. A different kind of farm land consolidation was also taking place in Canada and the United States. According to a report in *Time*, April 24, 1972, the number of farms in the United States decreased from 5,648,000 in 1950 to 2,924,000 in 1970.

[2] One hectare (ha.) = 2.471 acres.

Die freie Schule: Ein Prüfstein der Demokratie

Suitbert Gammersbach

Franziskus-Gymnasium
Hürtgenwald-Vossenack

Freie Schulen gibt es nur dort, wo es echte Freiheiten des Bürgers gibt.

Privatschulen gibt es nur dort, wo es wirkliche, nicht nur nominelle Demokratie gibt.

I. Die Unterdrückung der Privatschulen in der DDR. In dem von der Sowjetunion besetzten Teile Deutschlands erließ am 25. August 1945 die Militärverwaltung ihren Befehl Nr. 40. Darin heißt es: Die zuständigen deutschen Behörden (sie werden bis zum Bürgermeister herab alle aufgezählt) "haben alle Privatschulen in Landes-, Provinzial-, Kreis-, Bezirks-, bzw. Stadtschulen zu verwandeln und sie der Zuständigkeit der territorialen und lokalen Behörden zu übergeben; die Eröffnung jeglicher allgemeinbildenden oder fachlichen Privatschulen wird verboten." Wenig später, am 18. Oktober 1945 erließen die KPD und der ihr gleichgeschaltete Teil der SPD in der Ostzone einen Aufruf zur "demokratischen Schulreform". In diesem Aufruf ist die Rede von den "ersten Grundsteinen", die "zu dem großen Gebäude der demokratischen Erneuerung des deutschen Schulwesens gelegt werden" müßten. Näherhin soll das Gebäude des Schulwesens auf acht Grundsteinen aufgebaut werden. Als fünfter Grundstein gilt folgender Grundsatz: "Der Unterricht ist Aufgabe des *öffentlichen* Schulwesens. Darum kann irgendwelchen Gemeinschaften oder Privatpersonen die Einrichtung von Privatschulen, die den Stoff der allgemeinbildenden Schulen (Volks-, Mittel-, höheren Schulen) vermitteln, nicht zugestanden werden". In Konsequenz dieser Grundsätze wurde im Artikel 38 der Verfassung der DDR aus dem Jahre 1949 das Staatsmonopol für den Schulbereich ohne alle Umschweife so verankert: "Privatschulen, als Ersatz für öffentliche Schulen sind unzulässig". In der überarbeiteten "sozialistischen Verfassung" (Präambel) aus dem Jahre 1968 brauchen Privatschulen nicht mehr erwähnt zu werden – sie hatten zu bestehen aufgehört. Im Artikel 25 der neuen Verfassung heiß es: "Das einheitliche sozialistische Bildungssystem gewährleistet jedem Bürger kontinuierliche sozialistische Erziehung, Bildung und Weiterbildung".

Aus kommunistisch-sozialistischer Sicht gilt die Privatschule als eine Schule der Kapitalisten; nur sie haben um der herausgehobenen Erziehung ihrer Kinder willen ein Interesse an dieser Schule, nur sie können sie für ihre Kinder finanzieren. Da es nun aber im sozialistischen "Arbeiter- und Bauernstaat" keine privilegierten Klassen mehr gibt, kann es für alle Schüler nur noch die gleiche Staatsschule geben. Das alles hört sich zwar sehr sozial an, aber diese Art von Sozialismus nimmt der Entscheidung der Eltern für die Schulbildung ihrer Kinder jeglichen Spielraum der Freiheit. Das Schulmonopol des Staates bedeutet Totalitarismus, bedeutet Unfreiheit des Staatsbürgers. Daß auch gerade "Arbeitern und Bauern" daran gelegen sein könnte, nicht aus kapitalistischen, wohl aber aus weltanschaulichen Gründen, z.B. aus ihrer christlichen Überzeugung heraus, ihre Kinder in christlichen Schulen, z.B. in Ordensschulen, ausbilden zu lassen, darf einfach nicht wahr sein. Wahr darf auch nicht sein, daß die christlichen Internatsschulen einen hervorragenden Beitrag zur Förderung sozial schwächer gestellter Bevölkerungsgruppen leisten können, weil Ordensschulen und Ordensinternate viel wirtschaftlicher als vergleichbare Staatseinrichtungen arbeiten können.

II. Privatschulen in der BRD – nur Ersatzschulen? Wenden wir uns nun der rechtlichen Stellung der Privatschulen in der BRD zu. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland aus dem Jahre 1949 ist mehr aus freiheitlichem denn aus obrigkeitsstaatlichem Denken erwachsen. Die Diktatur Hitlers stand den Vätern des Grundgesetzes als abschreckendes Beispiel vor Augen. Aus dem Ringen verschiedener weltanschaulicher und politischer Grundauffassungen hat sich das Grundgesetz – und darin ist es ein Dokument echter Demokratie-herauskristallisiert. Allerdings ist der Geist einer freiheitlichen Demokratie – in den Formulierungen, die das Schulwesen betreffen, weniger stark ausgeprägt als etwa im Bereich des Rechtes und der Presse. Im Artikel 7 des Grundgesetzes heißt es: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" (Absatz 1); ferner: "Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet. Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen bedürfen der Genehmigung des Staates und unterstehen den Landesgesetzen. Die Genehmigung ist zu erteilen, wenn die privaten Schulen in ihren Lehrzielen und Einrichtungen sowie in der wissenschftlichen Ausbildung ihrer Lehrkräfte nicht hinter den öffentlichen Schulen zurückstehen und eine Sonderung der Schüler nach Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird. Die Genehmigung ist zu versagen, wenn die wirtschaftliche und rechtliche Stellung der Lehrkräfte nicht genügend gesichert ist."

So erfreulich es ist, daß die Möglichkeit der Errichtung privater Schulen im Grundgesetz verankert ist, so nachdenklich muß es doch einen demokratisch denkenden Staatsbürger machen, daß die privaten Schulen einfach als "Ersatz für öffentliche Schulen" deklariert werden. "Ersatz": das mag im streng juristischen Sprachgebrauch als ein wertfreier Begriff gelten; aber eben dies ist der Begriff "Ersatz" heute weniger denn je im allgemein üblichen Sprachgebrauch. "Ersatz": das klingt nach Lückenbüßer, Notbehelf, Übergangslösung, nach minderer Qualität. "Ersatz": das ist in dem wichtigsten Gesetzestext der Bundesrepublik Deutschland für die privaten Schulen zwar keine böse, aber doch eine ungerechte Etikettierung. Der heute juristisch übliche Terminus "Ersatzschule" muß fallen! Wie grotesk der Begriff "Ersatzschule" ist, wird einem klar, wenn man katholische und evangelische Kindergärten, Krankenhäuser oder Altersheime als "Ersatzkindergärten", er", "Ersatzaltersheime" juristisch festschreiben würde.

Ein Beispiel aus dem Bereich des Rechtes auf Kriegsdienstverweigerung verdeutlicht besonders grell, wie belastet das Wort "Ersatz" in unserer Sprache heute ist. Der Begriff "Ersatzdienst" wurde durch Gesetz gestrichen; heute heißt dieser Dienst "Zivildienst". Was für die Militardienstverweigerer im Hinblick auf "Wehrgerechtigkeit" und Gewissensanspruch recht ist, das muß für die Träger, Lehrer und Schüler sogenannter

"Ersatzschulen" billig sein. Hinter der Deklarierung "Ersatzschule" verbirgt sich, dieser Eindruck drängt sich auf, ein obrigkeitsstaatliches Denken, das die Bereiche der Schulbildung im Prinzip als ein Staatsmonopol beansprucht. Ein solches Denken zeugt nicht vom Geist einer freiheitlichen Demokratie. Der Begriff "Ersatzschule" ist auch einfach darum ungerecht, weil sich die nachprüfbaren Leistungen deutscher Privatschulen vor den Leistungen der öffentlichen Schulen nicht zu verstecken brauchen.

Aber auch der Begriff "öffentliche Schule" ist problematisch; denn die "private Schule" erfüllt auch eine öffentliche Aufgabe für einen Teil unserer Gesellschaft. Ich möchte auch nicht verschweigen, daß der Begriff "private Schule" nicht ganz glücklich ist. Der Begriff "Privatschule" ist von der Vergangenheit her belastet als eine exklusive Bildungsstätte für Söhne und Töchter des Adels und der Geldaristokratie. Jeder Sachkenner weiß, daß dies heute auf die deutschen Privatschulen in dieser Weise nicht mehr zutrifft; sicher trifft es nicht auf die deutschen kirchlichen Schulen zu. Das Gegenteil gilt: kirchliche Schulen sind eminent soziale Einrichtungen.

Im kirchlichen Raum, und nicht nur hier, spricht man darum heute immer mehr statt von "Ersatzschulen" und "Privatschulen" von "Freien Schulen". Daran mag ein Befürworter staatlicher bzw. kommunaler Schulen Anstoß nehmen; er wird - wie mir scheint mit Recht – fordern, dem Leiter, den Lehrern und Schülern an öffentlichen Schulen müsse der gleiche Spielraum der Freiheit wie denen an Ersatzschulen zugestanden werden. Gut so! Aber dann sollte ein solcher Befürworter fairerweise auch dafür eintreten, daß der Gesetzgeber im Privatschulrecht statt von "Ersatzschulen" wenigstens von "Privatschulen" oder von "Schulen in freier Trägerschaft" spricht.

Einen Schritt nach vorne – nachahmenswert für die übrigen Länder der Bundesrepublik – hat das Land Rheinland-Pfalz mit der Novellierung des Gesetzes über die Privatschulen getan, indem es den Terminus "Schule in freier Trägerschaft" neben die bisherigen Termini "Privatschule" und "Ersatz- bzw. "Ergänzungsschule" gestellt hat. Im Absatz 1 des Landesgesetzes über die Privatschulen vom 15. Juli 1970 heißt es: "Privatschulen sind *Schulen in freier Trägerschaft*, die nach Maßgabe des Verfassungsrechts der öffentlichen Aufgabe dienen, als Ersatz- oder Ergänzungsschulen das Schulwesen des Landes zu bereichern; sie sollen das Schulwesen durch eigene Formen des Unterrichts und der Erziehung fördern."

Meine Kritik an der heute in der Bundesrepublik geltenden Sprachregelung in der Bezeichnung öffentlicher und privater Schulen läßt sich von der Struktur unserer modernen Gesellschaft her noch tiefer begründen. Wir Christen müssen zugeben, daß sich der moderne Staat, in diesem Fall die BRD, nicht mehr als selbstverständlicher Repräsentant einer christlich geschlossenen Gesellschaft interpretieren kann. Das ist so; das haben wir zu respektieren. Unser Staat kann sich nicht anders denn als Repräsentant einer weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft verstehen. Weil dem so ist, muß er den verschiedenen weltanschaulichen Gruppen der Bevölkerung – nicht nur der christlichen – das ursprüngliche Recht einräumen, daß diese Gruppen als Teil des Staatsvolkes Schulen ihrer Wahl errichten können. Wohlgemerkt, das ist ein ursprüngliches Recht; und dieses Recht darf nicht zu einer gönnerhaft zugestandenen Ersatzlösung abqualifiziert werden.

Die Schulen, die auf der freien Wahl der Eltern beruhen, nehmen die gleichen Aufgaben wie staatliche und kommunale Schulen wahr. Überdies zahlen Eltern, die ihre Kinder in eine Schule ihrer Wahl schicken, in gleicher Weise Steuern wie die Eltern, die ihre Kinder staatliche oder kommunale Schulen besuchen lassen. Daraus ergibt sich, daß die Schulen in freier Trägerschaft ebenso Anspruch auf Mittel der öffentlichen Hand haben wie die öffentlichen Schulen. Sicher gibt es einen Spielraum für eine demokratische Meinungsbildung und Entscheidung, wie hoch die finanziellen Mittel sein sollen, die Freien Schulen zu gewähren sind. Aber dieser Spielraum ist dort begrenzt, wo einer Freien Schule infolge fehlender oder unzureichender staatlicher Zuschüsse es unmöglich gemacht wird, ihren Bildungsauftrag in angemessener Weise zu erfüllen. Zum anderen gilt: Staatsbürger, die für ihre Kinder Schulen eigener Wahl unterhalten, ebenso Institutionen (z.B. evangelische Landeskirchen, katholische Bistümer oder Ordensgemeinschaften), die aus ihrem weltanschaulichen, hier religiösen, Selbstverständnis heraus eigene Schulen einrichten, müssen bereit sein, für diese Schulen auch Opfer zu bringen; aber das müssen zumutbare Opfer bleiben. Zum anderen gilt: Der Staat hat nicht nur zu zahlen, er hat auch das Recht und die Pflicht zu kontrollieren, sei es die Verwendung der vom Staat gegebenen Gelder, sei es das Leistungniveau des Unterrichts. Die Freiheiten und deren Grenzen im Privatschulbereich sollen darum hier in ihren Umrissen aufgezeigt werden.

III. Ausmaß und Grenze der Freiheiten der Privatschule. Drei Freiheitsrechte, die jeweils so begrenzt sind, daß einem Auswuchs zur Willkür hin gewehrt werden kann, lassen sich als Merkmale der Freien Schule herausstellen.

1. *Das Recht der freien Schülerwahl.*
   Privatchulen brauchen nicht jeden Schüler aufzunehmen; sie haben das Recht, Schüler auszuwählen, die dem jeweiligen Bildungskonzept einer Freien Schule zu entsprechen befähigt und willens sind. Das Recht der freien Schülerwahl ist jedoch begrenzt. Wenn der Staat die Privatschulen in angemessener Weise unterstützt, dann ergibt sich daraus für die Freien Schulen, daß sie ihre Schüler nicht unter dem Gesichtspunkt des Besitzstandes der Eltern aussondern dürfen. Einem Schüler darf der Zugang zu einer Privatschule nicht darum versagt bleiben, weil seine Eltern arm sind. Demokratie muß hier auch heißen: Das jeweilige Bildungsangebot einer Freien Schule muß jeder Schüler, sofern er es für seine Person will und bejaht, auch anzunehmen in der Lage sein. Zum anderen gilt: Das Ja zu ihrem Bildungskonzept darf die Freie Schule in einem Vertrag privatrechtlicher Art sich von den Eltern bzw. dem Schüler bestätigen lassen.

2. *Das Recht der freien Lehrerwahl.*
   Lehrer an einer Privatschule wird man nicht durch staatliche Verordnung, sondern durch freie Wahl. Und umgekehrt gilt: Die Privatschule wählt ihre Lehrer frei aus. Ein konkretes Beispiel: Eine katholische Ordensschule wird keinen Atheisten als Lehrer auswählen und einstellen. Der Vertrag, der zwischen dem Privatschulträger und dem Lehrer zu schließen ist, wird das Bildungsziel der betreffenden Privatschule und die Rechte und Pflichten der beiden Vertragsparteien möglichst eindeutig beschreiben; darüber hinaus müssen die beiderseitigen Rechte und Pflichten von solcher

Qualität sein, daß die staatliche Aufsichtsbehörde ihre Zustimmung nicht versagen kann.

Wie die freie Schülerwahl so darf auch die freie Lehrerwahl nicht in Willkür ausarten. Die Lehrer, die die Privatschule auswählt, dürfen den Lehrern der öffentlichen Schulen an persönlicher Eignung und fachlicher Qualifikation nicht nachstehen. Anders formuliert: Nicht jeder Lehrer einer Privatschule muß sich durch die vorgeschriebenen staatlichen Examina des jeweiligen Lehramtes qualifiziert haben, aber er muß doch den staatlicherseits vorgeschriebenen Qualifikationen für den öffentlichen Schuldienst (Staatsexamina) gleichwertige Leistungen nachweisen können.

3. Das Recht des freien Schulbetriebs.

Die Freien Schulen haben das Recht, nach ihrem eigenen pädagogischen Leitbild Lernwege und Lernziele frei zu bestimmen. Das gesamte Schulwesen ist in unserem Staat in Bewegung geraten. Das Wort "Reform" wird nach wie vor groß geschrieben. In einer solchen Zeit des Umbruchs ist es die besondere Aufgabe der Freien Schulen, Bewährtes durch Festhalten zu bewahren und Neues durch eigene Initiativen einzubringen. Auch hier sind dem freien Gestaltungswillen der Privatschulen Grenzen gesetzt. Die von einer Privatschule frei bestimmten Lerninhalte und angestrebten Lernziele müssen den Mindest- bzw. Höchstanforderungen öffentlicher Bildungseinrichtungen vergleichbar sein. Oder im Hinblick auf die Freiheit der Privatschule anders formuliert: Der Staat kann dem jeweiligen Bildungskonzept und Bildungsziel einer Privatschule seine Anerkennung nicht versagen, wenn das Bildungsprogramm der Privatschule der entsprechenden öffentlichen Schule gleichwertig ist. Festzuhalten aber bleibt hier dies: Gleichwertigkeit heißt nicht Gleichartigkeit. Forderte der Staat eine Gleichartigkeit, dann höbe er das Recht, Erziehung und Unterricht frei zu gestalten, wieder auf.

IV. Demokratie erfordert Wachsamkeit. Einen windstillen Winkel, einen Schonraum soll es für Privatschulen nicht geben. Gleichberechtigung zwischen öffentlichen und privaten Schulen tut Not. Ein fairer Wettkampf im Bildungsangebot zwischen Staats- und Privatschule wird jeder der beiden Schulen zugute kommen. In der Zukunft wird sich dieses erweisen: Die Privatschule wird zu einem Prüfstein der freiheitlichen Gesinnung und der demokratischen Haltung unseres Staates und der ihn tragenden Parteien werden. Es wird notwendig sein, die schulpolitischen Initiativen und Tendenzen der politischen Parteien scharf im Blick zu behalten. Die Freiheit des Bürgers, sich uneingeschränkt für Schulen eigener Wahl entscheiden zu können, erfordert diese Wachsamkeit. Die jüngsten Auseinandersetzungen um die Rahmenrichtlinien in den Bundesländern Hessen und Nordrhein-Westfalen haben erneut eindrucksvoll gezeigt: undsere Demokratie braucht als Gegengewicht zu uniformierenden gesellschaftspolitischen Tendenzen politischer Parteien Freie Schulen.

LIST OF CONTRIBUTORS

ADLER, EDUARD – Generalkonsul, Austrian Consulate General, Chicago.
BAHNICK, KAREN – Ph.D. (Iowa), Associate Professor of German, University of Wisconsin at Superior.
BORCHARD, KARL – Dr.rer.pol. (Göttingen), I. Sekretär, Embassy of the Federal Republic of Germany, Washington, D.C.
BRINKMANN, GERHARD – Dr.rer.pol. (Köln), Professor für Volkswirtschaftslehre, Gesamthochschule Siegen.
BROWN, F. ANDREW – Ph.D. (Berkeley), Chairman, Department of German, Grinnell College.
CHABERT, HENRI – D. de l'U.P. (Sorbonne), Professor of French, University of Northern Iowa.
CLARK, ROBERT – Ph.D. (Nebraska), Assistant Professor of Geography, University of Northern Iowa.
CLAY, MARION – M.A. (U.N.I.), Instructor in German, University of Northern Iowa.
CONNELL, CHARLES – Ph.D. (Chicago), Assistant Professor of German, Cornell College.
DOW, JAMES – Ph.D. (Iowa), Associate Professor of German, Iowa State University.
DU VAL, F. ALAN – Ph.D. (Iowa), Chairman, Department of Foreign Languages, Cornell College.
ELM, SONJA – Diplom-Staatswissenschaftler, II. Sekretär, Embassy of the German Democratic Republic, Washington, D.C.
GAMMERSBACH, P. SUITBERT – Dr.phil. (Münster), Direktor, Franziskus-Gymnasium, Hürtgenwald-Vossenack.
HERMINGHOUSE, PATRICIA – Ph.D. (Washington U., St. Louis), Assistant Professor, Washington University, St. Louis.
HIEKE, ADOLF – M.A. (Colorado), Assistant Professor of Linguistics, University of Northern Iowa.
HOVET, THEODORE – Ph.D. (Kansas), Associate Professor of English, University of Northern Iowa.
KITZLER, WERNER – M.A. (Nebraska), Instructor in German, University of South Dakota, Vermillion.
KÖNIG, FRITZ – Ph.D. (Iowa), Head, Department of Modern Languages, University of Northern Iowa.
KOPPENSTEINER, JÜRGEN – Dr.phil. (Graz), Associate Professor of German, University of Northern Iowa.
KÜNZLI, RUDOLF – Ph.D. (Wisconsin), Assistant Professor of English and Comparative Literature, University of Iowa.
LEHNER, FRANZ – Dr.phil. (Mannheim), Wissenschaftlicher Assistent, Universität Mannheim.
LOCKARD, JAMES – Ph.D. (Iowa State U.), Director of Continuing Education, Buena Vista College.
MACKIN, JOANN – M.A. (U.N.I.), Secretary, Department of Foreign Languages, University of Northern Iowa.
MARTIN, JAMES – Ph.D. (Indiana), Vice President and Provost, University of Northern Iowa.
NEUMANN, GERALD – Dr.phil. (Vienna), Professor, Pädagogische Akademie, Klagenfurt.
NEYMEYER, DOUGLAS – M.A. (U.N.I.), Instructor in German, University of Northern Iowa.
ODWARKA, KARL – Ph.D. (Michigan), Associate Professor of German, University of Northern Iowa.
PARKES, FORD B. – Ph.D. (Michigan State U.), Assistant Professor of German, University of Iowa.
PETERS, VICTOR – Dr.phil. (Göttingen), Professor of History, Moorhead State College.
ROECKER, WILLIAM – Ph.D. (Berkeley), Professor of German, University of Iowa.
RUHDE, DONALD – M.A. (U.N.I.), Instructor in German, Iowa Falls High School.
SANDROCK, JAMES – Ph.D. (Iowa), Associate Professor of German, University of Iowa.
SILLIMAN, CHARLES – M.A. (Iowa), President, Iowa Chapter, AATG.
TER HAAR, JOHN A.A. – Ph.D. (Iowa), Professor of German, University of Iowa.
TRAVIS, JANET – Ph.D. (Boston), Dean, College of Humanities and Fine Arts, University of Northern Iowa.
WEISS, GERHARD – Ph.D. (Wisconsin), Professor of German, University of Minnesota.
WHITNAH, DONALD – Ph.D. (Illinois), Head, Department of History, University of Northern Iowa.
WILL, WERNER – Ph.D. (Iowa), Associate Professor of German, Western Illinois University.